

CRP
07/08



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes enfants en milieu scolaire :
fondements et avantages d'une approche pédagogique ludique et artistique
Réflexions à partir du cas de l'enseignement du français en Colombie

par

Jenny Alejandra Sanchez Salgado

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement

Mai 2008

©Jenny Alejandra Sanchez Salgado, 2008

CRP-Education

Mon rêve : trouver des stratégies pour contribuer à ce que la vie soit un peu plus juste et équitable pour chacun, où des valeurs de justice, de paix et de tolérance seront bâties comme l'essence de l'humanisation de la société et de l'éducation à la citoyenneté, afin que nos enfants deviennent des êtres holistiques, créateurs, critiques et autonomes qui construisent un avenir meilleur.

L'urgence : faire appel à des efforts internationaux pour le développement et la sensibilisation à l'importance de l'accès à une éducation de qualité et multiculturelle pour améliorer la qualité de vie.

Une éducation qui contribue au développement intégral de l'être humain et où acquérir des savoirs et développer des compétences est un plaisir.

La mission de chacun : partager son savoir, s'engager, agir et faire naître une conscience sociale et écologique, où la solidarité, l'amour et la tolérance sont essentiels pour mener une vie harmonieuse avec notre environnement en général.

C'est l'accomplissement de tout cela que signifie pour moi

L'acquisition d'une langue étrangère !

Jenny Alejandra Sanchez Salgado

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

*L'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes enfants en milieu scolaire :
fondements et avantages d'une approche pédagogique ludique et artistique
Réflexions à partir du cas de l'enseignement du français en Colombie*

Jenny Alejandra Sanchez Salgado

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

DEUTER Oliver

Directeur de recherche

STEINBAUGH Pauline

Autre membre du jury

Essai accepté le 23 Mai 2008

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier mon directeur de recherche, M. *Olivier Dezutter*... pour ses judicieux conseils et ses commentaires constructifs, mais plus particulièrement pour l'appui, l'encouragement et la confiance qu'il m'a témoignés lors de mon cheminement. Cette confiance envers moi a fait accroître mon estime dans ma recherche d'amélioration et ses suggestions m'ont toujours stimulée à mieux représenter ma pensée. La gentillesse, la patience et la disponibilité sont des qualités qui le caractérisent, et dont je lui suis vraiment très reconnaissante.

À Mme *Francine Gagnon*... qui partage mes valeurs, ma pensée et qui m'a toujours donné son appui et m'a encouragée à aller de l'avant.

À Mme *Linda Pépin*... pour sa grande gentillesse, en m'épaulant grâce à la correction de mon texte en français, pour bien réussir la dernière étape de mon projet.

Ainsi qu'à mon amie *Chantal Camden*... qui m'a soutenue à plusieurs reprises en m'aidant avec les corrections de mes travaux en français et à Mme *Françoise*... qui m'a aussi donné un coup de pouce avec mon français au début de mes études.

Merci à tous infiniment.

DÉDICACE

Je voudrais exprimer ma gratitude et toute mon affection aux membres de ma famille, car même s'ils sont restés dans mon pays, leur confiance en moi et leur respect sont des lumières qui font que je ne perds pas mon chemin. À ma mère, Mme **Melida Salgado**, pour ses conseils remplis d'encouragement et d'espoir ainsi que pour avoir toujours su m'inculquer la détermination et l'amour du travail. À mon frère, **Juan Guillermo**, qui sait toujours mettre en valeur mes petites réussites et me gratifie d'être un modèle pour lui. À ma petite sœur, **Maria Paz**, qui sait remplir ma vie de bonheur et d'espoir pour lutter pour un meilleur avenir. À mon conjoint, **Oscar Andrés** qui, avec son amour quotidien depuis plusieurs années, sait me reconforter et me soutenir pour suivre ma voie. À mon fils, **Andrés Nicolás**, qui donne, jour après jour, un nouveau sens à mon existence en étant mon rayon de soleil et d'espoir.

J'aimerais aussi prendre le temps d'exprimer ma gratitude à la vie même, car le fait d'avoir été obligée d'immigrer de la Colombie pour venir ici au Québec, laissant derrière moi ma famille, mes amis et mon pays pour m'aventurer dans la conquête d'une nouvelle culture et d'une nouvelle langue, ont fait que ma façon de voir le monde a changé... me réveillant ainsi d'un long sommeil pour découvrir le goût des études, du savoir, de la lecture, des arts et surtout *des langues*. Le lien étroit avec les miens me donne la conviction de l'importance de ma recherche pour la poursuite de mes rêves et le partage de mes savoirs.

Résumé¹

Pour mieux interagir dans notre société d'aujourd'hui et de demain, il est essentiel que les enfants grandissent avec une ouverture envers la diversité humaine, tout en ayant du respect pour l'environnement en général. Ceci afin d'avoir un impact sur l'humanisation de l'éducation et sur l'éducation à la citoyenneté (UNESCO ; Delors, 1996 ; Lusigna, 2008 ; Candelier, 2003). Pour cette raison, cette étude présente une approche pédagogique permettant l'acquisition/apprentissage précoce d'une langue étrangère (LE) pour contribuer à ces enjeux. Nous considérons l'acquisition comme étant la façon naturelle et inconsciente de s'approprier des matériaux linguistiques tandis que l'apprentissage est une activité guidée et consciente, qui est faite en milieu institutionnel. Nous reprenons les termes "acquisition et apprentissage" comme des processus complémentaires (Wode, 1981 et Gaonac'h, 1987 dans Bogaards, 1991 ; Wolfgang, 1989).

Dans notre exploration théorique, nous faisons le point sur le développement du langage chez l'enfant ainsi que sur les facteurs susceptibles d'influencer la bonne réussite de l'enseignement d'une LE : le fonctionnement du cerveau, la perception, la mémoire, la motivation et l'intérêt, l'importance des émotions ainsi que le rôle de l'adulte. Nous présentons également les fondements de notre approche pédagogique, à savoir le fait de viser le plaisir pour développer des compétences en LE et mieux l'apprendre, ainsi que l'initiation des enfants à la tolérance envers la diversité, à travers l'ouverture à une LE et à une culture. À la base de notre approche, nous retenons les principes de Dalgalian (2000) qui affirme que les besoins de l'enfant s'articulent autour de trois axes (interdépendants) qu'il propose de considérer pour articuler d'une meilleure manière les activités de langage par les enfants : le jeu (propre de l'enfant), l'expression (corporelle, verbale, musicale, graphique, etc.) et la découverte du monde dans la construction de savoirs. Comme atout, nous mettons en évidence le grand pouvoir qu'ont les activités ludiques et artistiques comme moyens d'expression et de communication privilégiés pour acquérir une LE.

Notre public cible est celui du milieu scolaire primaire, nonobstant nous encourageons l'acquisition/apprentissage précoce d'une LE (avant sept ans). Des travaux de neurolinguistique et de psycholinguistique démontrent que, grâce à la plasticité cérébrale, l'enfant possède une disposition linguistique précoce. Acquis qui peuvent avoir une influence positive sur le développement global de l'enfant et sur celui de son cerveau, qui perdureront pour la vie (Dalgalian, 2000 ; Bogaards, 1991 ; Groux, 2003). Nous encourageons le bilinguisme scolaire, partant d'un éveil aux langues, d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Candelier, 2003 ; Armand, 2008) ainsi que d'une sensibilisation auditive pour avantager l'écoute. Dans l'approche que nous proposons, l'enfant est pris comme un être global au centre du processus (Rogers, 1970, 1973). Il faut donc que toute expérience et activité mise à sa portée rejoigne sa réalité, ses intérêts et ses besoins ainsi que sa façon et son rythme d'apprentissage unique (intelligences multiples) (Armstrong, 1999). L'enfant apprend une LE grâce à l'expérimentation, par l'imprégnation, l'imitation et la répétition (Winnykamen, 1990). Essentiellement, il doit être amené à s'approprier la LE (Bogaards, 1991 ; Blondin et *al.*, 1998 ; Calaque, 1997 ; Candelier, 1992 ; Coste, 1984 ; Dalgalian, 2000 ; Gaonac'h, 1991 ; Garabédian, 1991 ; Groux, 2003 ; Mallet, 1991 ; Moirand, 1982 ; Richterich, 1985 ; Wolfgang, 1989) ainsi qu'à développer une

¹ À l'annexe A, vous trouverez un schéma résumé de ma recherche, qui contient les principes de mon approche pédagogique.

compétence communicative en LE à travers des interactions sociales significatives et fonctionnelles (Claparède, 1946, 1958 ; Tardif, 1992 ; Viau, 1994 ; Martin, 1994 ; Fenouillet, 2003 ; Vygotski, 1985 ; Bruner, 1986). L'enfant doit être exposé à un bain de langue permanent, ce qui permettra la création d'automatismes menant à l'autonomie en LE. Pour cette raison, il est très fécond de faire naître une intégration (Lenoir 2003) pratique de la langue en milieu scolaire, comme source riche de motivation et de communication. Ceci contribuera au fait que l'enfant soit amené à communiquer en tenant compte de la signification de son message et non pas de la forme de son énoncé. Dans tout ce processus, il est vitale de créer dans la classe un environnement de qualité favorable à l'épanouissement de la LE : où la mise en place d'un climat affectif est essentiel ; où le plaisir et la joie sont au rendez-vous ; où le travail en coopération est encouragé ; où l'utilisation des routines et des rituels est très avantageuse ; où les processus inconscients d'apprentissage sont pris au sérieux ; où la détente, la relaxation et la visualisation sont mises en pratique et où le fait de donner des rétroactions est favorisée et le droit à l'erreur permis. Ce sont tous des éléments qui contribuent positivement à l'acquisition/apprentissage d'une LE (Hourst, 2002 ; Belanger, 1978 ; Jensen, 2001 ; Sousa, 2002).

Cette approche est centrée sur les différentes dimensions touchées par l'apprentissage/acquisition d'une LE, mais son essence même réside dans l'utilisation d'une approche ludique et artistique comme des éléments qui chapeautent le tout (Steiner, 1988, 1998 ; entre autres). De là l'importance du jeu et des moyens d'expression artistiques : plastique, corporelle (jeu dramatique et danse) et musicale, ainsi que d'outils exceptionnels auxquels nous pouvons recourir, entre autres, les dessins, les contes, les marionnettes et les chansons. L'étude aboutit sur la présentation du cas de la Colombie, car ce sujet d'étude a trouvé son importance à la suite de notre expérience personnelle dans ce contexte. Dans cette perspective, cette approche pédagogique cherche à faire profiter l'enfant d'une éducation avec une grande ouverture au monde, où il sera guidé à connaître une autre langue, une autre culture et des façons de penser différentes de la sienne. Il pourra apprendre à respecter la diversité chez l'autre ainsi qu'à acquérir de la souplesse dans sa capacité d'expression et de communication, tout en étant initié et en apprenant à être tolérant envers soi-même, les autres et son environnement en général. Il aura également l'occasion de connaître et d'exploiter son potentiel, ses habiletés et, en conséquence, d'élargir ses horizons, devenant ainsi un être holistique, créatif, libre et autonome capable de se construire un meilleur avenir.

Persuadée des avantages et des bénéfices que peut retirer un enfant en acquérant une LE, nous avons la certitude qu'il apprendra à être capable de prendre position par rapport au monde, de s'exprimer comme un être libre et autonome, en osant être, dire et faire. En outre, il pourra devenir tolérant et respectueux envers la diversité, pour se bâtir une conscience tant sociale qu'écologique, une urgence actuelle comme héritage à léguer à nos futures générations. Le but principal de cette étude est d'offrir une approche ouverte avec des principes divers qui peuvent être pris comme référence au moment d'enseigner une LE. Il faut partir du principe qu'il existe diverses cultures et façons de voir la vie, où les enfants ont tous et chacun des besoins, des intérêts et des personnalités différentes. Ceci veut dire que comme éducateurs, nous devons toujours nous adapter au milieu et aux circonstances particulières de chaque contexte socioculturel spécifique ainsi qu'à chaque situation de classe précise.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
DÉDICACE	5
RÉSUMÉ	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE	12
PREMIER CHAPITRE – L'IMPORTANCE ET LES AVANTAGES DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LE CONTEXTE MONDIAL ACTUEL	15
1. NOTRE VISION PERSONNELLE	17
2. LA VISION DES INSTITUTIONS INTERNATIONALES	17
3. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE	18
4. QUELQUES AVANTAGES DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	19
DEUXIÈME CHAPITRE – UNE BRÈVE EXPLORATION THÉORIQUE DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L'ENFANT	23
1. LANGAGE ET DÉVELOPPEMENT	24
1.1 Les fonctions du langage	25
1.2 Le processus d'acquisition linguistique	26
1.3 Le développement linguistique chez l'enfant	27
1.4 Le langage verbal et le non-verbal	28
1.5 Acquisition/apprentissage d'une langue étrangère	29
1.5.1 Structures spécifiques innées dans l'acquisition linguistique	29
1.5.2 Acquisition de la langue maternelle et apprentissage de la langue étrangère : même procédé?	30
2. FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	31
2.1 Bien connaître le fonctionnement du cerveau pour mieux intervenir au moment d'enseigner une langue étrangère	31
2.2 Le rôle de la perception et de l'image mentale dans l'acquisition/apprentissage de la langue étrangère chez l'enfant	33
2.3 La mémoire et le traitement de l'information dans l'acquisition de la langue étrangère	34
2.4 La motivation et l'intérêt de l'enfant vis-à-vis de la langue étrangère	37
2.5 L'importance des émotions au moment d'apprendre une langue étrangère en milieu scolaire	40

2.6	L'attitude et le rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue étrangère	41
3.	EN GUISE DE CONCLUSION	43
TROISIÈME CHAPITRE - QUELQUES FONDEMENTS DE NOTRE APPROCHE PÉDAGOGIQUE		44
1.	VISÉES DE NOTRE APPROCHE	45
1.1	Le plaisir pour développer des compétences en langue étrangère et mieux l'apprendre	45
1.2	L'initiation des enfants à la tolérance envers la diversité, à travers l'ouverture à une langue étrangère et à une culture	46
2.	UNE ACQUISITION ET UN APPRENTISSAGE PRÉCOCES DES LANGUES ÉTRANGÈRES	48
2.1	Le point de vue développemental pour une approche précoce des langues étrangères	49
2.2	Les avantages d'un apprentissage précoce	51
2.3	Pour un bilinguisme scolaire, partant d'un éveil aux langues et d'une sensibilisation auditive	53
2.3.1	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique et culturelle	53
2.3.2	Favoriser une sensibilisation auditive chez l'enfant	56
3.	L'ENFANT PRIS DANS SA GLOBALITÉ ET PLACÉ AU CENTRE DU PROCESSUS NATUREL D'ACQUISITION DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE	58
3.1	Contribuer à l'épanouissement de l'enfant comme être intégral	59
3.2	Exploiter la curiosité et la découverte naturelle chez l'enfant	59
3.3	Profiter de l'imprégnation, de l'imitation et de la répétition quant aux compétences langagières à acquérir	60
3.4	Rejoindre les besoins et les intérêts uniques de l'enfant	61
3.5	Tenir compte des diverses façons d'apprendre et des intelligences multiples	61
4.	COMMUNIQUER POUR APPRENDRE LA LANGUE ÉTRANGÈRE	63
4.1	Développer une compétence communicative en langue étrangère	63
4.2	Offrir aux enfants des interactions sociales significatives et encourager l'éducation fonctionnelle pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère	65
4.2.1	Exposer l'enfant à un bain de langue riche pour créer des automatismes et favoriser l'autonomie à communiquer en langue étrangère	66
4.3	Faire naître une intégration pratique de la langue étrangère en milieu scolaire	67
4.3.1	Donner du temps pour apprendre	69
4.3.2	Utiliser des ressources didactiques appropriées	70

4.3.3	Suggestion de thèmes à travailler	71
5.	CRÉER DANS LA CLASSE UN ENVIRONNEMENT DE QUALITÉ FAVORABLE À L'ÉPANOUISSEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE	72
5.1	Mettre en place un climat affectif favorable pour apprendre la langue étrangère	73
5.2	Apprendre la langue étrangère dans le plaisir et la joie	74
5.3	Encourager le travail en coopération pour favoriser l'acquisition linguistique	75
5.4	Utiliser des routines et des rituels pour faciliter l'apprentissage linguistique	76
5.5	Profiter des processus inconscients d'apprentissage envers la langue étrangère	77
5.6	Recourir à la détente, à la relaxation et à la visualisation pour mieux apprendre la langue étrangère	79
5.7	Favoriser la rétroaction et permettre le droit à l'erreur pour bien faire ancrer la langue étrangère chez l'enfant	80
	QUATRIÈME CHAPITRE - UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE LUDIQUE ET ARTISTIQUE	82
1.	LES ACTIVITÉS LUDIQUES COMME FACILITATRICES DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	83
1.1	La place du jeu dans le développement global de l'enfant	84
1.2	Le jeu et l'acquisition du langage	86
1.3	Le jeu comme outil pédagogique pour le développement des compétences en langue étrangère chez l'enfant	87
2.	L'EXPRESSION ARTISTIQUE COMME MOYEN DIVERSIFIÉ POUR L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	88
2.1	L'expression artistique et développement de l'enfant	89
2.2	L'expression artistique et développement linguistique chez l'enfant	90
2.3	Les activités d'expression artistique et des outils exceptionnels pour s'approprier une langue étrangère	91
2.3.1	L'expression plastique et le développement des compétences en langue étrangère.....	92
2.3.1.1	Le dessin comme outil exceptionnel pour laisser des traces de la langue étrangère	93
2.3.2	L'expression corporelle et le mouvement comme moyens d'apprendre une langue étrangère	94
2.3.2.1	Le jeu dramatique et l'acquisition langagière	96
2.3.2.2	La danse comme vecteur pour l'apprentissage linguistique	98
2.3.2.3	L'utilisation des marionnettes comme outils exceptionnels pour faciliter l'expression en langue étrangère	99
2.3.2.4	La place des histoires et des contes comme outils exceptionnels pour renforcer les acquis en langue étrangère	100

2.3.3	L'expression grâce à la musique et les avantages de l'écouter pour mieux apprendre une langue étrangère	101
-------	---	-----

2.3.3.1	Le rôle des rondes, des chansons et des comptines face à l'acquisition d'une langue étrangère	103
---------	---	-----

CINQUIÈME CHAPITRE – DES RÉFLEXIONS À PARTIR DU CAS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN COLOMBIE

1.	CONTEXTE COLOMBIEN	107
2.	CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION EN COLOMBIE	107
3.	LA STRUCTURE ET LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU SYSTÈME ÉDUCATIF COLOMBIEN	109
3.1	Politiques éducatives	109
3.2	Conception de l'éducation en Colombie	112
3.3	La loi 115, loi générale d'éducation de 1994	112
4.	L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE EN COLOMBIE	113
4.1	La langue étrangère dans la loi générale d'éducation de 1994	114
4.2	Le Programme National de Bilinguisme 2004-2019	115
5.	PETITE COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES (ÉCHANTILLON RÉDUIT)	118
5.1	Population	118
5.2	Les orientations du questionnaire	119
5.3	Traitement des données	120
5.3.1	Les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère en Colombie	120
5.3.2	Vision des enseignants au sujet de cet apprentissage	121
5.3.3	Les pratique des enseignants et l'ouverture à de nouvelles initiatives.....	122
6.	LIEN ENTRE LA COLLECTE DE DONNÉES, NOS ÉCHANGES AVEC DES ENSEIGNANTS ET LES ÉCRITS RECENSÉS	125
7.	EN GUISE DE CONCLUSION À CE CHAPITRE	127
	CONCLUSIONS GÉNÉRALES	130
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133
	ANNEXES A - SCHÉMA RÉSUMÉ DE NOTRE RECHERCHE.....	139
	ANNEXES B - RÉPUBLIQUE DE LA COLOMBIE	141
	ANNEXES C - QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE DE DONNÉES	143

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette recherche a été entreprise à la suite de notre conviction que l'éducation doit chercher des stratégies pour trouver des solutions humaines et créatives aux situations du monde de plus en plus globalisé. Notre but final est de contribuer à l'humanisation de l'éducation et, par le fait même, de notre société, où l'éducation à la citoyenneté joue un rôle important. Ceci constitue l'essence du développement intégral de l'être humain, pour qui acquérir des savoirs et développer des compétences doit être un plaisir. L'évolution de notre société fait que les langues deviennent essentielles comme moyen de socialisation et d'interaction dans notre monde d'aujourd'hui et de demain. Nous soulignons le lien entre les langues et le développement des compétences qui mènent « à la "tolérance", à la "paix" et à la "fraternité universelle". », tel qu'exprimé par Candelier (1992, p. 160) à la conférence inaugurale du Congrès de la FIPLV¹.

Originaire de la Colombie, je² vis au Québec depuis huit ans. Mon désir et mon intérêt d'approfondir mes savoirs en matière d'apprentissage des langues sont nés de mon apprentissage du français comme langue seconde. Cela m'a également permis d'améliorer mes compétences professionnelles pour intervenir auprès des enfants comme éducatrice au sein d'un Centre de la Petite Enfance, où sont accueillis des enfants de nationalités différentes et du Canada anglophone qui apprennent le français comme langue seconde à travers l'art et le rythme, principes essentiels de la pédagogie Waldorf. Lorsque je retournerai en Colombie, j'aimerais mettre en pratique l'approche pédagogique, qui va être développée tout au long de ce document, pour l'acquisition/apprentissage³ précoce d'une langue étrangère (LE)⁴. Cette approche vise le développement global des enfants, le plaisir pour mieux apprendre ainsi que l'initiation à des valeurs telles que la tolérance envers la diversité. Je souhaite mettre en évidence, comme essence de mon approche, le grand pouvoir qu'ont les activités ludiques et artistiques comme moyens privilégiés d'expression et de communication. Je crois qu'ainsi les enfants pourront trouver une place pour s'exprimer et pour partager harmonieusement avec leur l'environnement.

¹ Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Pécs, Hongrie, août 1991, où ont été proclamés les principes fondamentaux pour une déclaration universelle des droits linguistiques.

² Dans cette partie du texte, nous allons utiliser le "je" afin de mieux exprimer notre pensée.

³ Un peu plus loin dans le texte, nous allons spécifier pourquoi nous faisons appel à ces deux termes.

⁴ Afin d'alléger le texte, nous allons utiliser tout au long l'abréviation LE.

Ce sujet d'étude a surgi de la réflexion en tant qu'ancienne élève et éducatrice dans le contexte d'un pays en voie de développement : la Colombie, où beaucoup de gens, dont des enfants, luttent quotidiennement pour survivre. Nous souhaitons trouver des moyens qui pourront offrir aux enfants des conditions favorables à leur sain épanouissement et au développement des compétences utiles dans leurs vies. Pour nous, il est primordial qu'ils profitent d'une éducation humaine avec un regard ouvert au monde et aux autres cultures pour devenir des citoyens sensibles aux qualités d'autrui, tout en s'intégrant dans un monde en constante évolution. La langue comme véhicule des cultures donne accès à des coutumes et à des manières de penser différentes. Ceci pourra amener les enfants à avoir l'occasion d'apprendre à respecter la diversité chez l'autre et à acquérir des habiletés de communication et de tolérance, des éléments qui peuvent être développés grâce à l'acquisition d'une LE. Persuadée des avantages et des bénéfices que peut retirer un enfant en acquérant une LE, nous avons la certitude que l'enfant pourra apprendre à prendre position par rapport au monde et à s'exprimer librement (oser être, dire, faire, critiquer), tout en respectant la diversité. Donc, nous jugeons important d'éveiller les enfants aux langues dès la tendre enfance d'une façon fonctionnelle en contexte scolaire. Ceci pourra être une source riche de motivation, de communication et d'interaction pour eux.

Notre but n'est pas de fournir une approche idéale, ou une formule toute faite pour l'acquisition d'une LE. Nous visons plutôt une approche ouverte pour la mise en pratique d'une LE, laquelle met en valeur des principes divers et des points de référence qu'il faut adapter au contexte socioculturel spécifique et à chacune des situations précises, en accord avec le milieu et les circonstances particulières de chaque classe. Ceci, étant donné qu'il existe diverses cultures et diverses façons de voir la vie, où les enfants ont tous et chacun des besoins, des intérêts et des personnalités différentes. Nous avons donc essayé de rassembler plusieurs éléments au sujet d'une LE, tout en intégrant le plus grand nombre possible de facteurs qui influencent cette l'acquisition. L'objectif principal de notre recherche est d'enrichir la pratique éducative. Nous souhaitons donc offrir un espace de sensibilisation et de réflexion avec l'espoir de stimuler des mises en pratique empiriques. Les enseignants pourront s'inspirer de ces principes pour guider leur enseignement et pour trouver une envie de création et de recherche dans leurs pratiques quotidiennes.

Ce travail est composé de cinq chapitres. Dans le premier, nous exposons l'importance et les avantages que peut avoir l'acquisition des langues étrangères dans le contexte mondial actuel. Dans le deuxième chapitre, nous présentons une brève exploration théorique de l'acquisition/apprentissage d'une LE. Nous faisons alors le point sur le langage et le développement de l'enfant et sur des facteurs qui, selon nous, sont susceptibles d'influencer la bonne réussite de l'enseignement d'une LE : le fonctionnement du cerveau, la perception, la mémoire, la motivation et l'intérêt, les émotions et le rôle de l'adulte. Dans le troisième chapitre, nous développons quelques fondements de notre approche pédagogique, dont les visées du plaisir pour développer des compétences en langue étrangère et mieux l'apprendre, ainsi que l'initiation des enfants à la tolérance envers la diversité à travers l'ouverture à une LE et à une culture. Nos autres fondements sont : encourager une acquisition et un apprentissage précoce pour mener à un bilinguisme scolaire, tout en partant d'un éveil aux langues et d'une sensibilisation ; tenir compte de l'enfant comme un être global et unique, le prenant comme centre du processus d'acquisition naturel, contribuant ainsi à son sain épanouissement ; développer une compétence communicative à travers des interactions sociales significatives et fonctionnelles, tout en faisant naître l'intégration pratique de la langue en milieu scolaire ; et créer dans la classe un environnement de qualité favorable à l'épanouissement langagier en LE. Dans le quatrième chapitre, il est question de notre approche pédagogique ludique et artistique. Nous soulignons l'importance du jeu et des divers moyens d'expression artistiques, présentés d'abord dans une dimension générale pour terminer en mettant en valeur le rôle, vis-à-vis de la LE, de chacune des expressions : plastique, corporelle (jeu dramatique et danse) et musicale, ainsi que quelques outils exceptionnels auxquels nous pouvons recourir, tels que les chansons, les contes, les marionnettes et les dessins. En dernier lieu, le cinquième chapitre est dédié à l'exposition du cas particulier de la Colombie (d'où a surgi notre intérêt pour ce sujet particulier), où nous présentons les résultats d'une petite collecte de données.

Tout au long de notre travail, nous avons décidé de commencer toujours par donner un aperçu pédagogique général pour ensuite amener le lecteur⁵ à mieux comprendre son importance dans le domaine de la didactique d'une LE en particulier.

⁵ Afin d'alléger la lecture, nous avons choisi de rédiger au masculin tout au long de notre texte.

PREMIER CHAPITRE

L'IMPORTANCE ET LES AVANTAGES DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LE CONTEXTE MONDIAL ACTUEL

« N'ÉLEVONS pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui.
Ce monde n'existera plus lorsqu'ils seront grands.
Aussi doit-on, en priorité, aider l'enfant à cultiver
ses facultés de création et d'adaptation. »
Maria Montessori
L'esprit absorbant de l'enfant ¹.

Dans la conjoncture mondiale actuelle, les processus de globalisation influencent notre quotidien. Il faut alors offrir à nos générations futures les moyens pour qu'ils comprennent le monde dans son ensemble, c'est-à-dire qu'il faut leur fournir des outils pour qu'ils aient la capacité d'avoir un esprit critique et créatif, de mieux comprendre leurs droits et leurs responsabilités tout en respectant la diversité chez les autres. Donc, le besoin d'offrir aux enfants une éducation à la citoyenneté² est de plus en plus essentiel, raison pour laquelle nous trouvons important le développement des compétences communicatives en langues étrangères comme moyen qui pourrait leur permettre l'accès aux divers contextes culturels. Ainsi, ils pourrions avoir une vision globale du monde et ils pourrions devenir de meilleurs citoyens. Cela donnera à chaque enfant la capacité de s'adapter et de grandir dans un monde en constante évolution tout en s'épanouissant sainement et en s'équipant d'outils pour pouvoir se débrouiller dans sa vie quotidienne. Nous reprenons des mots de Lusignan (2008), selon qui « De façon plus ou moins implicite, l'école a toujours eu pour mission de former les jeunes à devenir de bons citoyens, c'est-à-dire des

¹ Sizaire, A. (1994). *Maria Montessori. L'éducation libératrice*. éd. Paris : Desclée de Brouwer. p. 64.

² L'UNESCO plaide en faveur d'une éducation à la citoyenneté qui « comporte un ensemble de pratiques et d'activités destinées à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en assumant leurs responsabilités et en exerçant leurs droits au sein de la société. ». Document téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=42077&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consulté le 8 février 2008.

personnes capables de vivre et de contribuer de différentes manières au développement de la société. » (p. 12). Il présente également les définitions données par des participants³ réunis par la revue *Vie pédagogique* pour discuter en table ronde de cette problématique. Ces définitions rejoignent notre pensée, puisque selon eux, il s'agit d'enseigner aux élèves à vivre en société, à développer un sentiment d'appartenance envers leur environnement, tout en ayant la capacité de réfléchir comme citoyen à des intérêts collectifs et à amener les jeunes à réfléchir sur des valeurs pour qu'ils prennent conscience du fait qu'ils ont un rôle à jouer sur leur environnement.

Nous rejoignons ce que Candelier (2003) présente au sujet des préoccupations du Conseil de l'Europe autour de la « Citoyenneté démocratique », qui pense que l'éducation est appelée à contribuer à des politiques multilingues et multiculturelles. Cet auteur ajoute que, selon Audigier (1998 dans Candelier 2003),

l'éducation doit favoriser la mise en place chez l'apprenant de trois "compétences clés" qui sont nécessaires au plein exercice de la citoyenneté démocratique : les "connaissances sur le monde actuel", "l'acceptation positive des différences et de la diversité", la "capacité à intervenir dans le débat public". (p. 22)

Cette perspective est élargie avec la dernière capacité nommée ci-haut, laquelle est en lien avec une autre citée par Audigier, à savoir la « "capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique" ainsi qu'avec une autre : "la capacité à vivre avec d'autres, à coopérer" ». Voilà pourquoi nous trouvons qu'il y a un lien très étroit entre l'éducation à la citoyenneté et l'acquisition d'une LE, où nous trouvons que la LE peut contribuer à ce que l'éducation remplisse ce devoir envers notre société, sujet que nous allons approfondir dans les rubriques qui suivent.

³ Huit représentants du milieu scolaire : des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire, des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, une directrice d'école et une conseillère pédagogique.

1. NOTRE VISION PERSONNELLE

À travers nos études, nous cherchons à comprendre et à analyser les différentes conjonctures sociales, politiques, éducatives et culturelles qui mènent notre monde actuel. C'est dans cette perspective que se situe notre recherche de réponses pour contribuer à cette réalité. Nous trouvons urgent et nécessaire de mettre en place une révolution éducative qui permettra aux individus de mieux se connaître eux-mêmes, de connaître la diversité et le fonctionnement global du monde, pour pouvoir ainsi mieux gérer leur vie et participer à la transformation de l'humanité. De là, l'importance essentielle que nous accordons au développement des compétences communicatives grâce à l'acquisition/apprentissage d'une LE en milieu scolaire, vu comme moyen pour mener l'être humain à s'épanouir globalement tout en étant tolérant et ouvert face à la diversité. Nous rejoignons le principe humaniste de Erich Fromm (1995) selon qui la révolution de l'amour est la seule alternative à la destruction de l'humanité. D'après nous, cette révolution peut être vécue à travers le développement des compétences communicatives en LE.

Pour nous, l'acquisition/apprentissage d'une LE trouve son importance dans le fait que la vie de l'être humain doit être basée sur des valeurs telles que l'ouverture aux autres, la communication, l'autonomie, la tolérance et la coopération. Le processus éducatif doit faire découvrir à l'enfant qui il est, quelle est sa place dans le monde et quelles sont ses forces créatrices. En réveillant la sensibilité chez l'enfant à travers d'une LE, il pourrait probablement acquérir des compétences de solidarité et une conscience tant sociale (envers les autres) qu'écologique (l'environnement en général), principes fondamentaux pour l'évolution du monde.

2. LA VISION DES INSTITUTIONS INTERNATIONALES

L'importance et les avantages des langues étrangères sont de plus en plus mises de l'avant dans les principes d'organismes internationaux, comme c'est le cas pour

l'UNESCO ⁴. Cette organisation promeut une éducation interculturelle pour encourager la compréhension entre les membres des communautés et d'autres cultures ainsi qu'entre les nations. Selon cette institution, les langues étrangères sont essentielles pour pouvoir "vivre ensemble" et assurer le respect des droits fondamentaux, tel que l'équité sociale. Dans le document *L'éducation dans un monde multilingue* ⁵, l'UNESCO proclame que dans le monde actuel, une éducation de qualité pour tous veut dire de « prendre en considération les nombreux contextes linguistiques et culturels qui existent dans les sociétés contemporaines. » (p. 6). Également dans ce document, l'UNESCO met en œuvre une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme (bilingue et/ou multilingue), lequel est encouragé à tous les niveaux d'éducation. L'implantation d'une seconde langue est recommandée dès l'éducation primaire jusqu'à l'université, selon une approche qui consiste à utiliser deux langues pour l'acquisition de connaissances dans les cursus scolaires. En plus, il est encouragé l'apprentissage intensif et transdisciplinaire d'au moins une troisième langue au secondaire.

3. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE

L'école doit cultiver chez l'enfant la capacité à vivre et à partager avec les autres tout en lui permettant de s'épanouir comme un être autonome, libre, critique et créateur. Dans le texte *L'éducation cache un trésor* (Delors, 1996), quatre piliers de l'éducation sont exposés comme défis du futur : savoir connaître, savoir faire, savoir être et savoir vivre ensemble. Grâce à ces principes, l'être humain aura la capacité de s'exprimer en tant qu'individu qui fait partie d'une communauté où la capacité de vivre ensemble est un acquis fondamental. Selon ce document, dès la plus tendre enfance, l'éducation doit profiter de toute opportunité pour développer sa double mission qui est d'enseigner la diversité de notre espèce et de développer des valeurs

⁴ UNESCO. *Éducation interculturelle*. Document téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=48780&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consulté le 1^{er} oct. 2006.

⁵ UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*. (2003). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>>. Consulté le 28 janvier 2008.

telles que l'autonomie. Ceci pour amener l'enfant à être capable de déterminer par lui-même comment agir et faire face aux diverses circonstances que la vie lui présente.

L'essentiel de chacun de ces piliers (Delors, 1996) laisse voir l'importance d'implanter les langues étrangères à l'école. Grâce à une LE, ces piliers pourront être facilement et largement travaillés et développés. Savoir connaître permet de s'équiper d'outils qui vont permettre la compréhension, la communication et l'ouverture aux autres. Savoir faire permet de participer et influencer le monde environnant. Savoir vivre ensemble facilite la participation active et la coopération avec les autres dans le dialogue et le respect pour la diversité, évitant ainsi toute forme de discrimination grâce à la découverte des différences de l'autre. Savoir être est un savoir essentiel et global qui recueille des éléments des autres savoirs.

Les langues étrangères sont importantes pour enseigner aux jeunes à comprendre le point de vue des autres groupes ethniques afin d'éviter des incompréhensions qui mènent à divers conflits et formes de violence chez les adultes. Le document insiste sur le fait qu'il faut encourager les nouvelles générations à réaliser des projets communs dans la diversité et à résoudre (pacifiquement) des conflits mondiaux.

4. QUELQUES AVANTAGES DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Acquérir une LE peut contribuer au développement intégral des enfants et à faire qu'ils deviennent des adultes épanouis harmonieusement grâce aux liens d'amour, de confiance et de respect qu'ils pourront créer lors de cette acquisition. L'enfant peut profiter des avantages de tout ordre en acquérant une LE. Nous allons en présenter quelques-uns en lien avec la recension des écrits que nous avons effectuée.

En ce qui a trait à l'ordre socio-affectif et culturel, une LE permettra à l'enfant de découvrir et de prendre conscience de la réalité sociale et culturelle des autres, de développer des attitudes positives comme l'intérêt et le respect envers la diversité, d'être ouvert et compréhensif à d'autres manières de voir, de sentir, de penser et d'agir face à la vie. La créativité et l'expression personnelle de l'enfant pourraient aussi être stimulées et il pourra apprendre à mieux être en contact avec ses émotions, à se connaître lui-même, à connaître l'autre et à interagir dans son environnement. Grâce à une LE, l'enfant aura accès à divers contextes, à divers modes et rythmes de vie. Ceci peut lui permettre de comprendre la culture de l'autre, car il va être en contact avec d'autres systèmes de valeurs, d'autres façons de voir le monde et des coutumes différentes des siennes.

Il profitera également de bénéfices d'ordre cognitif, car cette acquisition peut le mener à élargir sa flexibilité mentale, l'encourager à faire des découvertes face à la nouveauté et à augmenter sa confiance face à ses capacités pour surmonter des obstacles. D'après Sousa (2002) et Jensen (2001), l'acquisition d'une LE contribue à stimuler et à renforcer les connexions entre les dendrites du cerveau, ce qui fera que les enfants développeront des capacités telle la débrouillardise : donc, ils développeront plus leur intelligence. Cette acquisition favorise également la sensibilité aux langues tout en améliorant la compréhension de sa propre langue sans pourtant interférer avec elle (Sousa, 2002 ; Wolfgang, 1989). Selon des chercheurs de trois universités canadiennes⁶, apprendre une langue permet au cerveau de développer des compétences vis-à-vis des apprentissages linguistiques et culturels, compétences qui équiperont le cerveau de l'enfant et qui demeureront actives pour la vie.

Pour d'autres avantages, nous avons choisi de pointer ce qui, selon nous, rejoint d'une certaine manière l'approche que nous proposons en les illustrant par quelques

⁶ Radio-Canada. L'apprentissage linguistique : nouvelle découverte. Recherche fait à l'Université McGill, l'Université d'Ottawa et l'Université Western Ontario Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Santeeducation/nouvelles/200205/03/001-langue.asp>>. Consulté le 12 février 2008.

expériences. D'abord, nous allons présenter l'étude faite par Blondin, C. Candelier, M. Edelenbos, P. Johnstone, R. Kubanek-German, A. Taeschne, T. (1998), qui regroupe plusieurs études empiriques à ce sujet. La majorité des auteurs cités dans ce rapport sont favorables à l'introduction de l'apprentissage d'une LE à l'école primaire, ou plus tôt dans la vie de l'enfant (Blondin *et al.*, 1998). Voici l'apport essentiel des quelques recherches⁷ nommées dans cette étude :

- * Les enfants qui ont appris une LE au primaire étaient plus sûrs d'eux-mêmes, plus prêts à utiliser des stratégies et à prendre des risques, ainsi qu'à s'engager dans une conversation (Low, Brown, Johnstone et Pirrie, 1995, Écosse) ;
- * L'approche d'éveil a développé chez l'enfant son ouverture d'esprit, sa curiosité et son intérêt tout en lui offrant plus de confiance et une attitude positive envers son potentiel linguistique (Charmeux, 1992 ; Luc, 1992, France) ;
- * Une approche créative qui se sert des jeux, des chansons, de l'art, de l'artisanat et qui met dans l'environnement des enfants du matériel de la langue ciblée était bien reçue par les enfants (Gompf, 1996, Allemagne) ;
- * L'interaction et la coopération amènent l'enfant à une ouverture d'esprit exceptionnelle envers d'autres cultures et à développer un vocabulaire significatif sans enseignement de mots ou de structures isolés (Gangl, 1997, Autriche) ;
- * L'utilisation d'une approche narrative (pièces de théâtre, jeux de rôles, lecture d'histoires) et d'activités qui stimulent l'imagination des élèves produit de très bons résultats au moment d'apprendre une LE (Campo, 1996 ; Lerna et Taeschner, 1993, Italie).

Voici d'autres expériences que nous avons trouvées intéressantes :

Une expérience avec un suivi chez des enfants âgés de 3 à 5 ans a été menée dans la région d'Avellino (Tarantino⁸, dans Calaque, 1997). L'approche se définissait comme « ludique-dynamique » : le rythme et la musique étaient des éléments

⁷ Nous avons choisi d'identifier les références de ces recherches dans le texte qui suit sous la forme nom de l'auteur (s), année et lieu de l'étude.

⁸ Tarantino, O. L'enseignement précoce du Français Langue Étrangère. p. 133-138.

importants pour développer la curiosité, pour stimuler l'imagination et pour capter l'attention de l'enfant. L'approche présente trois phases : pour les enfants de trois ans, une phase de sensibilisation et de reconnaissance d'un nouveau système linguistique ; pour les enfants de quatre ans, une phase où se fixent des contenus, des rythmes et des intonations déjà acquises ; et pour les enfants de cinq ans, une phase d'apprentissage accéléré puisqu'ils ont déjà acquis des bases et du vocabulaire.

Analia Aime Rovere⁹ (dans Garabédian, 1991) a aussi mené une expérience avec des enfants de 1^{re} et de 2^e année de l'école élémentaire à Savone. Son projet initial était simplement de sensibiliser les enfants à la langue française dans sa classe à travers le plaisir de communiquer, de s'exprimer, de jouer avec des sons et des mots dans des activités de mouvement et de créativité collective. Cette sensibilisation est devenue une expérience, car après deux ans, elle a constaté que les enfants réagissaient à toutes les consignes en français.

Une autre étude a été menée dans des écoles maternelles italiennes pour des enfants de 4 et 5 ans (Calaque¹⁰, dans Mallet, 1991). Il s'agissait de mettre en pratique un matériel pédagogique qui, selon nous, est très intéressant en raison des thématiques abordées avec les enfants. Ce matériel est organisé en unités qui renvoient à la vie de l'enfant et à son monde environnant tout en montrant l'importance de faire une ouverture au monde pour faire découvrir et connaître les pays et les gens où la langue est parlée à travers des photos, des vidéos, etc.

Dans l'étude nommée plus haut de Blondin *et al.* (1998) sont présentées dix recommandations, dont quelques-unes d'entre elles vont être développées au cours de notre étude. Nous aimerions faire remarquer que, d'après tous ces auteurs, l'initiation aux langues sera d'autant plus avantageuse si elle est commencée dès la plus tendre enfance, c'est-à-dire de façon précoce.

⁹ Citée par Destarac, M-C. Italie : activités psychomotrices et apprentissage du français. p. 119-125.

¹⁰ Calaue, E. L'initiation au français langue étrangère dans des écoles maternelles italiennes : Analyse d'un matériel pédagogique. p. 79-105.

DEUXIÈME CHAPITRE

UNE BRÈVE EXPLORATION THÉORIQUE DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L'ENFANT

« Toutes nos langues sont des ouvrages de l'art. On a longtemps cherché
s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes.
Sans doute, il y en a une et c'est elle que les enfants parlent avant de parler ».
Jean-Jacques Rousseau¹¹

Dans ce chapitre, nous avons choisi de faire une brève exploration théorique de l'acquisition/apprentissage d'une LE chez l'enfant. Nous mettons en évidence le processus de développement linguistique, surtout en ce qui concerne une LE, en plus de quelques facteurs généraux qui, selon nous, influencent la bonne réussite de son enseignement en milieu scolaire.

Pour parler d'acquisition/apprentissage d'une LE, il faut d'abord s'intéresser aux différences entre la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère (LE). La langue maternelle est la langue dont tout le monde se sert dans l'entourage, la langue de la famille, celle apprise en premier. La langue seconde est celle apprise après la langue maternelle, mais aussi dans le contexte où elle se parle (par exemple, quand on change de pays pour des études ou des affaires), ou celle dont on se sert comme deuxième langue dans une même région (par exemple, l'anglais pour le Québec). Par contre, l'initiation à une LE dépend complètement de l'école, en classe de langues, comme objet scolaire ou véhiculaire, laquelle est apprise en dehors de son aire d'usage habituel et n'est pas utilisée quotidiennement (Wolfgang, 1989).

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'acquisition/apprentissage d'une LE. Or, même si ceci dépend complètement de l'école, plusieurs auteurs, entre autres

¹¹ Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin. p. 617.

Bogaards (1991) et Coste (1984), en s'appuyant sur des études de Krashen, soutiennent que cette acquisition doit être comparable à celle de la langue maternelle, à travers une communication naturelle, où l'enfant ne se préoccupe pas de la forme des énoncés, mais de la signification de son message. Pour cette raison, nous parlons d'acquisition, mais aussi d'apprentissage d'une LE. Selon Wode (1981, dans Bogaards, 1991), qui a étudié ces deux termes, ces processus sont semblables, car ils contiennent des éléments communs qui ne sont ni opposés ni identiques. Dans ce sens, Gaonac'h (1982, dans Bogaards, 1991) considère que l'acquisition renvoie plutôt « "aux activités mentales mises en oeuvre par un individu face aux matériaux linguistiques qui se présentent dans son environnement de manière plus ou moins naturelle" » (p. 26) et l'apprentissage au « "résultat d'activités plus ou moins formalisées et systématisées et s'exerçant le plus souvent en milieu institutionnalisé" » (*Ibid.*, p. 26), car elle est un processus explicite et conscient dans lequel l'effort de l'apprenant est impliqué. D'après Wolfgang (1989), l'apprentissage est un cas guidé et l'acquisition un cas non guidé. Krashen (dans Bogaards, 1991) présente ces deux systèmes comme indépendants et opposés. Pour lui, l'acquisition est la façon naturelle de s'approprier « "des aptitudes linguistiques" » (p. 22) comme un processus subconscient, alors que l'apprentissage, inscrit dans un cadre institutionnel, est un processus dans une situation formelle, programmée, caractérisée par la présence de la rétroaction et où les corrections linguistiques sont très importantes. Nous, par contre, dans cette étude, prenons ces termes "acquisition/apprentissage" comme des processus complémentaires.

1. LANGAGE ET DÉVELOPPEMENT

Nous ciblons avec notre étude les enfants en milieu scolaire primaire. De ce fait, pour les éléments du développement linguistique que nous présentons ci-après, nous allons nous centrer jusqu'à l'âge de 12 ans environ. Toutefois, comme nous allons le voir plus loin, nous privilégions et encourageons fortement une acquisition précoce (avant 7 ans) des langues étrangères.

1.1 Les fonctions du langage

Le langage a principalement une valeur affective, car nous parlons pour communiquer et exprimer nos sentiments, nos émotions ou tout simplement pour partager nos pensées, nos idées ou nos opinions (Delacroix, 1930). Plusieurs auteurs distinguent diverses fonctions du langage qui sont mises en pratique lors d'une situation de communication. Voici la tendance de Halliday (1975, dans Vaquez-Montilla et Gonzales¹²), que nous trouvons intéressante, car il défend une linguistique fonctionnelle et sociale, à laquelle nous nous identifions. Cet auteur présente sept fonctions du langage, lesquelles se divisent en fonctions sociales et académiques.

1. Fonctions sociales :

- * fonction interactionnelle : établir des relations sociales entre des individus et des contacts avec son entourage ;
- * fonction instrumentale : recours à la langue pour obtenir des services ou des choses matérielles, pour satisfaire des besoins et accomplir des tâches ;
- * fonction personnelle : expression des sentiments et de l'identité individuelle.

2. Fonctions académiques :

- * fonction régulatrice : pour manier des comportements propres et des autres ;
- * fonction heuristique : pour apprendre, pour explorer et pour découvrir ;
- * fonction imaginaire : pour inventer des idées nouvelles ;
- * fonction informationnelle : pour communiquer et transmettre des informations.

¹² Vaquez-Montilla, E. et Gonzales, L. *Comprendiendo como el desarrollo de las funciones básicas del lenguaje contribuye al aprendizaje de un segundo idioma*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.rieoei.org/deloslectores/580Vaquez.PDF> >. Consulté le 29 février 2008.

1.2 Le processus d'acquisition linguistique

Toute personne qui apprend une langue passe par un processus de "développement interlingual"¹³ (Ministerio de Educación Nacional. MEN, 1999a), c'est-à-dire par des périodes ou stades qui se suivent :

- * Stade silencieux : l'apprenant n'est pas capable de dire des choses spontanément ;
- * Stade présyntaxique : l'apprenant fait ses premiers essais pour être spontané, pour dire des mots et des phrases (sujet, verbe, objet) ;
- * Stade syntaxique : dans lequel commencent à apparaître les premières formes de phrases (passé, négation, question.) ;
- * Stade d'input compréhensible : moment où l'apprenant comprend le discours.

D'après Delacroix (1930), « Le premier stade du langage, c'est la formation d'habitudes articulatoires et auditives, la construction de figures motrices et sonores et qui se correspondent. » (p. 380). Après cette période silencieuse, où l'enfant est en train d'appivoiser la nouvelle langue et au fur et à mesure qu'il l'acquiert, il aura de moins en moins tendance à imiter (copier) ce que les autres disent, pour commencer tranquillement à produire son propre discours.

Il faut que le contexte encourage ce processus d'acquisition linguistique, en générant des besoins d'expression qui vont faire que des actions face à celui-ci soient déclanchées (Claparède, 1958), sujet que nous allons aborder plus loin. Wolfgang (1989) identifie trois composantes dont dépend l'acquisition d'une LE : l'impulsion à apprendre (comme besoin inné chez l'apprenant), la capacité linguistique que possède l'être humain (distinguer des sons, par exemple) et l'accès à la langue (car s'il y a un accès restreint à la langue, le rythme d'acquisition va être ralenti). Ce processus dépend, selon ce même auteur, des conditionnements biologiques liés à certains

¹³ Nous avons choisi de faire une traduction personnelle des documents officiels et scientifiques écrits en espagnol.

organes comme l'appareil articulatoire, l'auditif et le système nerveux ainsi que des connaissances disponibles chez l'enfant.

1.3 Le développement linguistique chez l'enfant

Dès la naissance, les enfants écoutent et s'imprègnent progressivement de la sonorité de la langue de leur environnement (Ribière-Raverlat, 1997 ; Bogaards, 1991). Le bébé discrimine les sons du langage et essaie de les reproduire même avant de les comprendre. D'après Ribière-Raverlat (1997), l'acquisition linguistique s'obtient par l'habitude, par voie d'essais et d'erreurs. En grandissant, l'enfant manifeste sa compréhension à travers la mimique et les gestes (Bouton, 1974) et peu à peu, il crée une base de mots d'utilisation quotidienne qui le font aller à chaque fois plus loin dans sa conquête pour la compréhension de l'input (Bruner, 1986).

Les observations piagétienne démontrent qu'autour de la deuxième année de vie, la pensée de l'enfant est marquée par le développement de la fonction symbolique (ou sémiotique). Pendant cette période pré-opératoire, de 2 à 6-7 ans (après la période sensorimotrice de 0 à 2 ans ou intelligence d'action), selon les stades du développement cognitif de Piaget (Piaget et Inhelder, 2003), l'action est encore le principal instrument pour le développement des connaissances, mais l'enfant est maintenant capable de se représenter une action et même de la reproduire dans un jeu symbolique ou dans une imitation. Cette période est caractérisée par l'apparition du langage : l'enfant se représente un "signifié" (objet, action, situation, concept, etc.) par un "signifiant" (mot) (Piaget, 1978). Selon Claparède (1946), c'est la période idéale pour apprendre des langues, car l'enfant s'intéresse au langage et aux mots. Ensuite, à la période des opérations concrètes et abstraites de 6-7 ans à 11-12 ans, l'enfant est capable d'avoir un comportement langagier discursif et sémantique.

La théorie piagétienne est fondée sur des concepts biologiques, elle ne tient pas compte de l'influence qu'exerce l'interaction sociale sur le développement, ni des

facteurs affectifs et motivationnels. D'autres auteurs comme Vygotski (1985) et Bruner (1986) accordent beaucoup d'importance à cette dimension sociale. Selon eux, c'est à travers un échange communicatif que la langue émerge et se développe. Un des concepts clés de Vygotski (1985) est la "zone proximale de développement" ou "zone de proche développement", espace entre les capacités présentes d'un enfant (son impulsion à parler, son savoir faire autonome) et ses capacités potentielles (ce qu'il est capable d'accomplir grâce à l'interaction et avec l'aide d'un adulte).

1.4 Le langage verbal et le non-verbal.

Pour communiquer, l'être humain s'appuie constamment sur des savoirs d'ordres verbal et non-verbal, car dans l'ensemble du langage, en plus du langage oral, il dispose d'autres moyens langagiers comme les gestes, les symboles, les signes écrits, etc. Selon Vendryes (dans Delacroix, 1930), pour communiquer et entrer en relation, les êtres humains utilisent « "les moyens que la nature met à leur disposition, le geste, si la parole leur manque, le regard si le geste n'y suffit pas" » (p. 90).

Communiquer engage toute la personne. Selon Hourst (2002), les informations paralinguistiques peuvent freiner ou accélérer le processus d'apprentissage. Il ajoute que, selon certaines études, ces messages non verbaux peuvent représenter jusqu'à 90 % du contenu communicatif. À ce sujet, Mehrabian (1981, dans Bergeron, 1995) « affirme que 7 % du message total serait transmis par les mots, 38 % par le ton de la voix et 55 % par l'expression du visage et du corps. » (p. 21), ce qui veut dire que selon cet auteur 93 % de la communication passe par des éléments non verbaux. Dans notre agir, nous sommes tout le temps en train d'envoyer des signaux et des indications, même d'une façon inconsciente. Dans ce sens, les informations non verbales comme la mimique, les gestes, l'intonation et les mouvements sont porteurs d'information et jouent donc un rôle très important au moment d'intégrer des langues étrangères à l'école (Belanger, 1978 ; Hourst, 2002).

1.5 Acquisition/apprentissage d'une langue étrangère

L'enfant élabore des mécanismes de repérage pour parler, en associant des formes sonores à des significations et à des situations réelles de communication (Ribière-Raverlat, 1997). Pour cette raison, nous allons approfondir ci-après le fait que tout nouveau-né est capable d'acquérir n'importe quelle langue dû à des structures spécifiques innées, processus qui se fait par tâtonnement, grâce à l'identification et à la reconnaissance des formes sonores qu'il entend dans son entourage. Également nous allons faire un survole sur des processus semblables de l'acquisition de la langue maternelle et de l'apprentissage des langues étrangères.

1.5.1 Structures spécifiques innées dans l'acquisition linguistique

La voix humaine est capable de parler n'importe laquelle des 6500¹⁴ langues connues aujourd'hui, car elle est capable de prononcer environ 200 sons de voyelles et 600 de consonnes (Sousa, 2002). D'après plusieurs auteurs (Wolfgang, 1989 ; Dalgalian, 2000 ; Bouton, 1974 ; Chomsky dans Gaonac'h, 1991 et dans Wolfgang, 1989), à la naissance, les enfants sont dotés d'innies possibilités phonétiques innées, car les langues humaines ont des structures logiques communes (phonologiques, sémantiques et syntaxiques) à tous les êtres humains. C'est ce que Wolfgang (1989) appelle les traits généraux de la « grammaire universelle » (p. 18). Cette hypothèse d'un dispositif inné d'acquisition est fondée sur des arguments d'ordre biologique, cependant, Wolfgang (1989) et Bruner (1986) disent qu'il est évident que cette capacité doit être activée puis développée grâce à l'expérience, à l'exposition à du matériel linguistique ainsi qu'aux interactions notamment. C'est-à-dire que dans le cas que nous intéresse, qui est celui des langues étrangères, il faut faire connaître à l'enfant les usages de la langue à travers des interactions réelles dans la classe pour

¹⁴ Chiffre qui est estimé par l'Éditorial du numéro 1 du 2008 de *Le courrier de l'UNESCO* en 7 000, où « les spécialistes estiment que dans quelques générations, plus de la moitié des 7 000 langues parlées dans le monde risquent d'avoir disparu, faute d'être présentes dans l'administration, l'éducation et les médias ». Raison pour laquelle, les Nations Unies ont déclaré 2008 Année internationale des langues. Article téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=41348&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consulté le 2 mars 2008.

qu'il sache à quoi servent les mots et dans quel besoin d'expression dans un environnement donné il peut s'en servir.

1.5.2 Acquisition de la langue maternelle et apprentissage de la langue étrangère : même procédé?

Selon Coste (1984), l'essentiel est de conduire l'apprenant « à interpréter et à produire du discours, indépendant de la conscience linguistique du locuteur. » (p. 23) pour qu'il comprenne et se fasse comprendre, ce qui va lui permettre de participer aux activités « "sans y penser" » (*Ibid.*, p. 23). Donc, dans une classe pour les langues étrangères, il faut mettre en place des conditions d'un environnement naturel qui ressemblent à celles de la langue maternelle, tout en créant un contexte d'interactions réelles et significatives. C'est-à-dire que pour favoriser la compréhension et la communication d'une LE en milieu scolaire, les activités proposées aux enfants devront être fortement chargées de signification, comme elles le sont quand ils acquièrent leur langue maternelle.

Déjà en 1930, Delacroix parlait de la méthode directe pour l'apprentissage d'une LE, qui consiste à utiliser les mêmes procédés par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle. Pour appuyer ceci, il affirme que « La règle se dégage de l'usage, tout comme dans la langue maternelle, au lieu de la précéder. » (p. 345). D'après Steiner (1988), l'enfant s'approprie naturellement sa langue maternelle sans que nous mettions l'accent sur la grammaire, ce qui, selon lui, doit être imité par une LE. L'enfant répète ce qu'il entend, il essaye (par tâtonnement) des mots et des expressions pour découvrir ainsi leurs utilisations. Claparède (1946) ajoute que les langues étrangères devraient être enseignées dès les premières années d'école à travers la conversation comme pour la langue maternelle, dans une ambiance d'amour et chargée d'affectivité. En plus, tout au long de la scolarité, ce processus doit évoluer de la même façon que pour la langue maternelle : après que les enfants ont acquis des bases et qu'ils parlent, ils doivent être guidés à associer cette langue orale (phonèmes) au code écrit (graphèmes) pour apprendre à lire et à écrire (Ribière-Raverlat, 1997).

Nous aimerions ajouter, pour conclure, que nous soulignons le fait que notre travail au sein d'un Centre de la petite enfance nous a permis de constater, grâce à notre expérience, depuis ces six dernières années, que des enfant âgés entre dix-huit mois et cinq ans acquièrent le français comme langue seconde d'une façon naturelle et spontanée, grâce à la quotidienneté et aux routines installées pendant la journée, de la même façon qu'ils sont en train de le faire pour leur langue maternelle à la maison avec leurs parents.

2. FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Quand nous parlons des facteurs qui influencent la réussite de l'enseignement d'une LE pour mieux intervenir auprès des enfants, nous faisons référence : au fonctionnement du cerveau, à la perception et aux images mentales, à la mémoire, à la motivation et à l'intérêt. En plus, nous soulignons l'importance des émotions ainsi que l'attitude et le rôle de l'enseignant, mises au service de l'acquisition. Ces éléments influencent la réussite de l'acquisition d'une LE, car « apprendre, stocker et se souvenir sont des démarches dynamiques et interactives. » (Sousa, 2002, p. 38). Avec ces facteurs, nous touchons des éléments que selon Bouton (1974) sont liés à l'acquisition linguistique : physiologiques (audition, articulation, perception, coordination motrice, etc.) ; psychologiques (motivation, instinct social, développement affectif, etc.) et intellectuels (mémoire, structuration verbale de l'information perçue, abstraction, généralisation et systématisation). Voici donc un aperçu de ces facteurs.

2.1 **Bien connaître le fonctionnement du cerveau pour mieux intervenir au moment d'enseigner une langue étrangère**

Il est impossible de parler d'acquisition/apprentissage d'une LE sans référer au fonctionnement du cerveau. Nous trouvons donc essentiel que l'enseignant connaisse ce fonctionnement pour mettre en marche une didactique qui le respecte.

Selon la théorie de Roger Sperry notre cerveau a deux hémisphères (dans Hourst, 2002) : l'hémisphère gauche, lié au processus langagier, aux mathématiques, à la pensée logique, etc. et l'hémisphère droit qui agit sur ce qui concerne les arts, la musique, les images et les couleurs, etc. Le processus d'apprentissage est touché par tout le cerveau, mais il semble que c'est l'hémisphère droit qui a une capacité supérieure au moment de faire l'intégration des connaissances. Cet auteur ajoute que ceci est dû au fait qu'il met les informations en relation avec des émotions facilitant ainsi grandement le rappel. Cependant, selon lui, l'hémisphère droit est négligé traditionnellement pour apprendre à l'école. Notre cerveau fait appel à toute la multisensorialité (visuelle, auditive et kinesthésique) pour capter l'information et la garder en mémoire (Trocmé-Fabre 1987, dans Ribière-Raverlat, 1997). En plus, tous les schémas sensoriels et moteurs sont liés aux émotions, ce qui veut dire que toutes les informations que perçoivent nos sens sont filtrées par elles (dans la zone limbique), en rejetant celles susceptibles de réveiller des émotions désagréables (Jensen, 2001 ; Sousa, 2002 ; Hourst, 2002).

Notre cerveau reçoit l'information, se l'approprie et la rend disponible pour de futures utilisations. Ce processus suit chez chaque individu un cheminement différent, influencé par sa personnalité, ses styles d'apprentissage ainsi que par des facteurs psychologiques, affectifs et sociologiques, etc. Donc, les expériences mises à la portée de l'enfant doivent être naturelles, agréables et proches de sa réalité afin d'éviter que le processus soit entravé par des images négatives (Jensen, 2001 ; Hourst, 2002 ; Piaget, 1978 ; Sousa, 2002). En plus, les impressions rencontrées par lui doivent être chargées de signification et être agréables pour qu'il les laisse entrer, les accepte et leur fasse une place importante dans son cerveau et dans sa vie. Dans le cerveau, lors de chaque utilisation de la langue (ou de n'importe quel apprentissage), les axones se recouvrent de myéline, ce qui permet que les signaux électriques soient transmis de plus en plus facilement, grâce à quoi l'enfant est de plus en plus capable d'utiliser la LE sans effort conscient (Hourst, 2002 ; Dumont, 1998).

Pour le cerveau, comme dans tout processus d'acquisition, le plus important est la démarche de création, l'implication de l'enfant et sa façon de faire, et non pas le résultat. Cela signifie que les expériences doivent favoriser le cheminement neuronal et non favoriser la solution, le résultat ou l'obtention d'une bonne réponse face à elles (Jensen, 2001 ; Sousa 2002). Bruner (dans Hermet et Jardiné, 1996) appuie cette thèse en reconnaissant que « "Connaître est un processus et non pas un produit" » (p. 101). Conséquemment, l'enfant, en utilisant une LE, doit se sentir soutenu dans ses démarches pour qu'elles soient favorisées. Ceci permettra que les étapes de découverte face à la langue, d'émerveillement et de curiosité soient des préalables qui l'incitent à créer et à trouver de nouvelles façons de communiquer.

En outre, comme principe général, le cerveau pour bien fonctionner a besoin de certaines conditions, dont de l'oxygène (proportionné grâce au mouvement), de la bonne nourriture, de l'eau, de la relaxation et d'un rapport positif avec les émotions (Hourst, 2002 ; Jensen 2001). Jensen (2001) ajoute que les principaux facteurs qui influencent le développement cérébral, et surtout la réussite scolaire des jeunes sont l'amour, le défi, les arts, la nutrition, l'exercice, les gènes et la rétroaction. Tous des éléments, selon nous, à prendre en considération dans le processus d'intégration linguistique d'une LE.

2.2 Le rôle de la perception et de l'image mentale dans l'acquisition/apprentissage de la langue étrangère chez l'enfant

L'enfant fait l'exploration directe du monde grâce aux récepteurs sensoriels de tout son corps et à ses sens (vue, odorat, toucher, ouïe) (Bouton, 1974), information qui est ensuite dirigée vers le processus de création des souvenirs. Donc, pour les langues étrangères il est essentiel de mettre au service de la verbalisation le fait que l'enfant est très réceptif et sensible à son entourage. Ce que l'enfant perçoit laisse en lui des impressions, lesquelles deviennent des images mentales qui sont associées à des indices contextuels (Dumont, 1998 ; Mallet, 1991 ; Bouton, 1974 ; Jensen, 2001).

Nous trouvons essentiel, au moment d'apprendre le code d'une LE, d'amener l'enfant à se créer dans son cerveau des images mentales significatives et réelles du contexte où la langue se parle (Steiner, 1998). Ceci est primordial étant donné qu'il n'existe aucun rapport direct entre le "signifié" et le "signifiant", car le signe est arbitraire et conventionnel (Piaget, 1978). L'unité phonétique (mot) est associée à une image d'une façon tout à fait arbitraire (Delacroix, 1930), ce qui veut dire que, pour le cerveau, un mot ne veut rien dire s'il n'est pas associé à une image, par exemple, nous savons ce que signifie le mot fleur si nous l'avons associé auparavant à cette plante. Donc, pour des enfants qui apprennent le français en Amérique du sud, nous pouvons, par exemple, associer le mot "enfant" à une image d'un enfant canadien ou français, pour qu'il puisse se faire une image du mot en LE.

Piaget (1978) centre son analyse de l'acquisition du langage sur la fonction de représentation. Selon lui, les images mentales évoquent ce qui est compris de l'environnement, qui a un sens et qui est ancré comme important à retenir. Donc, la manière dont les expériences sont perçues par l'enfant influence la démarche, l'intérêt et la place qu'il va leur assigner dans son système. D'après Beaupré (1979), les perceptions sont influencées par l'état psychologique de la personne. Compte tenu de ces faits, nous devons offrir à l'enfant des expériences qui vont le faire réagir positivement, surtout en sachant que les perceptions en général et certaines opinions que chaque personne a de soi-même peuvent affecter sa motivation, limiter ses véritables capacités pour accomplir des tâches, pour résoudre des problèmes, pour bien apprendre et pour garder des informations en mémoire d'une façon adéquate (Viau, 1994 ; Belanger 1978 ; Hourst, 2002).

2.3 La mémoire et le traitement de l'information dans l'acquisition de la langue étrangère

Pour l'acquisition d'une LE, il est important de connaître comment fonctionne le processus de mémorisation et les façons possibles de le privilégier. Selon Bogaards

(1991), la mémoire est la faculté cérébrale primordiale dans le processus d'apprentissage, car « Apprendre, c'est stocker des informations dans la mémoire. » (p. 14). Selon les neurosciences, le processus mnésique passe par l'encodage, la saisie de l'information et la transformation en représentation ; ensuite, le stockage ou le traitement et, finalement, le rappel, c'est-à-dire la récupération et l'utilisation (Dumont, 1998 ; Hourst, 2002). D'après plusieurs auteurs (Dumont, 1998 ; Hourst, 2002 ; Jensen, 2001 ; Sousa, 2001), dans ce processus mnésique, notre cerveau sélectionne et trie l'information selon des aspects affectifs et émotionnels, l'intérêt (immédiat ou futur) et selon la personnalité et le vécu de chacun. Hannaford (1997) ajoute que « pour se souvenir plus efficacement de quelque chose, mieux vaut le connecter à un événement sensoriel, émotionnel et physique. » (p. 85).

Pour que le processus mnésique soit mené à bon terme et que l'information soit retenue d'une façon durable, quant il s'agit d'une LE, les expériences mises à la disposition de l'enfant doivent être variées pour qu'il ait la chance de découvrir et de comprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions. Pour ce processus, ces éléments ont besoin d'être répétés, comme principe essentiel pour l'acquisition linguistique, car ainsi l'enfant pourra plus facilement les pratiquer et se souvenir des mots étrangers (Rivière-Raverlat, 1997). Grâce à cela, les informations seront bien ancrées, mises en mémoire et récupérées facilement pour des utilisations ultérieures (Dumont, 1998).

En termes généraux, la distinction la plus connue sur les types de mémoire est celle de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme. Pour Fenouillet (2003), la mémoire à court terme est une des composantes de la mémoire de travail où est retenue et manipulée temporairement toute l'information que nous percevons, en attendant d'être traitée. Elle est représentée par Bogaards (1991) comme étant une bande magnétique qui se répète sans fin. Cet auteur réfère à Miller pour dire que la capacité de cette bande est limitée à environ sept éléments ou unités lesquels ne sont pas de simples mots, chiffres ou images, c'est-à-dire qu'une unité peut contenir plusieurs mots, ainsi comme les mots contiennent plusieurs syllabes.

Selon le degré d'importance, de pertinence et de signification que chacun accorde à l'information, elle est ensuite acceptée par notre système et enregistrée dans la mémoire à long terme (Sousa, 2002 ; Bogaards, 1991). Cette mémoire conserve les informations très longtemps, surtout quand il s'agit des connaissances générales du monde (Tardif, 1992). Dans ce processus entrent en jeu l'attention influencée par des facteurs affectifs, la concentration vis-à-vis de l'information et « la façon dont une personne "se sent" par rapport à une situation » (Sousa, 2002, p. 45). En plus de ces conditions, il existe des filtres émotionnels liés à notre histoire personnelle et à nos connaissances antérieures qui peuvent soit bloquer ou laisser entrer l'information plus facilement (Sousa, 2002 ; Hourst, 2002 ; Beaupré, 1979).

Au moment d'aborder une LE, nous recommandons de tenir compte, en ce qui concerne le traitement de l'information, du processus que Dumont (1998) expose dans un cadre synthèse, où il met en évidence les différentes phases par lesquelles passe l'information pour s'installer en mémoire :

- * Dans une première phase d'anticipation, l'enfant est attentif, ce qui est conditionné par les attentes, la motivation ainsi que par la charge affective ;
- * Dans une seconde phase, l'enfant perçoit avec toute sa sensorialité (auditive, visuelle, olfactive, kinesthésique), il écoute, il observe, il sent, il bouge, ce qui est conditionné par la qualité des récepteurs, l'intensité de l'information, les circonstances et les inhibitions ;
- * Dans une troisième phase, l'information est intégrée, organisée, associée et structurée à travers la répétition de l'enfant, grâce à laquelle il crée et associe des images mentales, ce qui est conditionné par la sélection qu'il réalise, par sa concentration et par son style cognitif ;
- * La dernière phase est celle de réponse, où l'enfant doit se souvenir et évoquer ses acquis, ce qui est conditionné par les aide-mémoires et par la façon dont l'information est rentrée, etc.

Enfin, il faut retenir que l'information est gardée en mémoire sous forme d'images mentales grâce à des indices divers qui se présentent dans un contexte déterminé avec des éléments qui facilitent (ou entravent, bien sûr) la mémorisation.

2.4 La motivation et l'intérêt de l'enfant vis-à-vis de la langue étrangère

Il faut créer chez l'enfant le désir d'apprendre une LE en l'intéressant et en le motivant envers elle, pour cela, nous devons tenir compte de certains principes. Entre autres, celui de Tardif (1992), selon qui un élève accepte de s'engager et de participer aux activités s'il reconnaît que la tâche est utile et fonctionnelle dans sa vie (actuelle ou future). Selon Mallet¹⁵ (dans Garabédian, 1991), l'enfant s'intéresse au langage « dans la mesure où il répond à des attentes concrètes de communication, de jeu ou de connaissance. » (p. 81). Donc, il pourra être intéressé et motivé si nous éveillons en lui le désir de s'exprimer et de comprendre la LE. Ceci peut être fait grâce aux activités qui permettent des interactions, où les enfants auront le désir de participer et de s'engager dans diverses situations de communication en LE (Richterich, 1985).

Au sujet de la motivation chez l'enfant, Dweck (1989, dans Tardif, 1992) dit qu'il est rare de trouver des petits enfants qui ont « des comportements motivationnels inappropriés » (p. 95). Selon cet auteur, les enfants trouvent toujours du plaisir dans toutes les petites découvertes qu'ils font, ils sont très actifs dans la recherche de savoirs et de développement de compétences, d'autant qu'ils aiment beaucoup prendre des risques pour réussir et franchir des obstacles. Un individu motivé va être à la recherche des savoirs et va utiliser des stratégies efficaces tout en persévérant pour accomplir ses buts et ses objectifs (Viau, 1994 ; Martin, 1994). Donc, si l'enfant est stimulé à agir, il s'engagera sûrement davantage pour participer activement dans les activités que nous lui proposons et il fera des efforts pour réussir sa communication, ce qui est très profitable, car l'effort qui est librement accepté est généralement lié au plaisir (Hourst, 2002).

¹⁵ Mallet, B. Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vygotski. p. 80-90.

Chez l'être humain, il existe deux sortes de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. D'après Tardif (1992), la motivation intrinsèque de l'élève est influencée par un ensemble de croyances internes en rapport avec ses expériences antérieures. Selon l'auteur, elle est étroitement associée aux émotions qui agissent sur l'engagement, l'implication et la ténacité au moment de persister dans la réalisation d'une tâche. Cette motivation amène l'enfant à porter un jugement sur la valeur et les exigences d'une expérience ou activité ainsi que sur ses propres capacités à les réaliser (Martin, 1994). Dans l'ensemble, cette motivation qui naît à l'intérieur de la personne apparaît comme étant une réponse à ses besoins, ses intérêts et même ses goûts, ce qui fait qu'elle s'engage pour répondre à tout cela (Tardif, 1992 ; Deci et Ryan, 1985, dans Martin, 1994).

D'après Viau (1994), il existe plusieurs sources de motivation. Voici quelques-unes d'entre elles qui, selon nous, doivent être prises en considération pour intervenir auprès des enfants au moment d'enseigner une LE. Il s'agit essentiellement :

- * Des buts visés ;
- * De la conception que l'enfant se fait de l'intelligence (par exemple, si un enfant obtient souvent de mauvais résultats, même s'il fournit des efforts, il va vite douter de ses capacités intellectuelles pour accomplir certaines choses) ;
- * De la perception qu'il a de la valeur et des exigences de l'activité à accomplir, laquelle doit lui montrer son utilité ou sa pertinence pour qu'il puisse ainsi atteindre les buts qu'il se fixe ;
- * De la perception de son pouvoir personnel et de sa compétence vis-à-vis des réussites, des échecs et de la performance, ce qui l'amenera à s'engager et à participer à des activités, car la perception qu'il a de lui-même influence son sentiment de pouvoir pour accomplir une tâche ;

- * Des perceptions attributionnelles, ce qui veut dire, selon Weiner (dans Viau, 1994), que la façon dont une personne perçoit les causes de ce que lui arrive influence son comportement.

Sur ce dernier point, Bandura (1986, dans Viau, 1994) spécifie que la perception qu'une personne a de sa compétence dépend, entre autres, de ses performances antérieures, de ses émotions et de l'observation de la tâche exécutée par d'autres, ainsi que de la perception de contrôle qu'il a de pouvoir l'accomplir. Il faut profiter de ces faits pour mieux guider notre enseignement d'une LE. Car, l'implication de l'enfant à participer, à s'engager et à persévérer dans la réalisation d'une activité, tout en posant des gestes et en prenant des risques pour réussir dépend de tous ces facteurs nommés ci haut (Tardif, 1992)

En plus de la motivation intrinsèque les enfants doivent se sentir rassurés et valorisés par l'entourage, cela nous amène à parler de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire de tout ce que l'enfant reçoit de l'extérieur (Viau, 1994). Cette motivation peut être influencée d'une façon positive en rendant les activités de la classe agréables, joyeuses et attirantes afin que l'enfant participe avec plaisir et enthousiasme. Selon Martin (1994), lors de la planification d'une activité, il faut choisir des activités qui vont avoir de la valeur pour les élèves et qui vont être utiles pour eux, en plus de leur offrir un défi raisonnable : avant la réalisation, l'élève doit être informé de l'activité proposée pour l'amener à utiliser ses ressources vers l'accomplissement, pendant et après l'activité, l'enseignant doit être présent pour les élèves, leur donner le soutien dont ils ont besoin et réaliser un retour (*feed-back*) pour qu'ils aient la chance de réfléchir et d'échanger sur les démarches et sur le déroulement global de l'activité.

En définitive, nous pouvons faire accroître la motivation chez l'enfant envers une LE en lui proposant des tâches significatives et qui présentent des défis à relever, ceci afin qu'il se sente en confiance pour s'exprimer, pour communiquer, pour parler et pour être fier de comprendre et d'être capable de répondre à nos demandes.

2.5 L'importance des émotions au moment d'apprendre une langue étrangère en milieu scolaire

Pour l'acquisition/apprentissage d'une LE, nous ne devons pas nous préoccuper de la quantité de connaissances offertes à l'enfant, mais plutôt de la qualité des expériences qui vont inciter cette nouvelle acquisition. C'est justement là où les facteurs émotionnels jouent un rôle très important, parce qu'ils sont une source de motivation qui favorise la mise en mémoire des informations (Belanger, 1978). De nombreuses recherches montrent que les émotions sont la clef des apprentissages et que faire appel à elles est une manière très efficace d'attirer l'attention de l'enfant et de mieux solliciter sa mémoire (Hourst, 2002 ; LeDoux, 1994, dans Jensen, 2001; Sousa, 2002).

Le système limbique dans notre cerveau est le lieu des émotions, il sert de poste de contrôle et de filtrage dans le processus d'apprentissage. Comme nous l'avons vu, les émotions peuvent autant favoriser la transmission de l'information qu'elles peuvent également la bloquer, l'inhiber ou la rendre passive (Henri Laborit dans Ribière-Raverlat, 1997). D'après des auteurs comme Sousa (2002), Hourst (2002) et Jensen (2001), le cerveau peut, par exemple, rejeter des informations dues au stress ou aux menaces. Par contre, si nous contribuons à l'établissement d'un milieu émotionnel favorable pour la LE, l'apprentissage pourra être plus performant. Goleman (1997, dans Jensen, 2001) explique ce phénomène en disant que les émotions nous aident à mieux nous souvenir, car chimiquement, elles provoquent une grande activité cérébrale, ce qui veut dire que tout processus d'attention, de signification et de mémorisation est affecté et peut être amélioré grâce aux émotions.

Donc, les émotions et les sentiments agréables peuvent donner en grande partie à l'enfant l'envie et le désir de parler une LE et de s'exprimer librement sans peur et sans inhibition. En effet, il est essentiel que l'enfant se sente en sécurité tant sur le plan physique qu'émotionnel pour qu'il puisse se concentrer sur les activités en LE.

Pour cette raison, les expériences et les activités mises à la disposition de l'enfant doivent être remplies d'émotions, en rapport à sa réalité, et lui permettre de se rassurer face à ses démarches d'apprentissage linguistique (Sousa, 2002 ; Jensen, 2001).

2.6 L'attitude et le rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue étrangère

L'enseignant joue un rôle très important comme facilitateur de l'apprentissage d'une LE en permettant et en créant dans la classe des conditions pour qu'elle soit un lieu riche, significatif et motivant pour l'enfant. Il doit remplir également d'autres conditions générales dans ses pratiques éducatives, dont nous allons citer celles qui, à notre avis, sont les plus significatives face à une LE.

Pour commencer, dans sa pratique pédagogique, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance du développement global de l'enfant, ainsi que de ses intérêts et de ses besoins, lesquels changent au fil des jours (Blondin *et al.*, 1998 ; Richterich, 1985). Il doit bien le connaître (personnalité, situation familiale et sociale, etc.) pour pouvoir identifier ses besoins de communication, ses attitudes face à la LE et ses habitudes d'apprentissage afin d'intervenir et d'utiliser des stratégies pédagogiques efficaces et adéquates auprès de lui (Moirand, 1982 ; Richterich, 1985).

L'enseignant pourra encourager l'enfant à prendre des risques face à une LE s'il le fait se sentir en confiance et en sécurité pour s'exprimer, tout en étant empathique (Rogers, 1970). Ceci peut être fait grâce à des gestes simples, à des regards, à des encouragements et à des félicitations envers les démarches accomplies. Selon Hourst (2002), « un sourire, un regard, un mot d'accueil » (p.124) peuvent être des points de départ pour un apprentissage permanent. De même, il est très important d'être toujours attentif à saisir l'intention de l'enfant et à interpréter son message dans ses essais de communication en LE pour contribuer au fait qu'il se sente à l'aise pour s'exprimer en classe.

L'enseignant doit prendre l'habitude de développer dans sa classe des pratiques innovatrices, tout en ayant la responsabilité de réfléchir de façon permanente sur ses pratiques, ses démarches et ses initiatives en LE auprès des enfants. Pour cette raison, il doit être très ouvert et avoir beaucoup d'initiative, en étant toujours prêt à faire face à l'imprévu et à travailler avec les ressources dont il dispose. À ce sujet, d'après Hermet et Jardiné (1996), l'adulte doit mettre à la portée des enfants des matériaux et des objets qui vont leur donner l'envie d'agir et, dans notre cas, surtout de communiquer. De même, l'enseignant doit être autonome, capable de s'adapter, et surtout spontané, prêt à improviser en fonction des enfants de sa classe (Richterich, 1985). Ceci nous amène à dire que les compétences professionnelles de l'enseignant sont très importantes, tant en pédagogie en général que dans le domaine de la didactique de la langue en particulier (Bogaards, 1991; Blondin *et al.*, 1998).

En outre, l'enseignant, en plus d'être un facilitateur d'apprentissage (Rogers, 1973), doit être également un guide, non pas seulement des élèves, mais aussi de tous les autres acteurs éducatifs. Dans ce rôle de guide, il faut qu'il soit conscient que le milieu culturel et le réseau social dans lequel vit l'enfant devraient être intégrés pour valoriser l'acquisition linguistique (Blondin *et al.*, 1998). Il doit alors impliquer, par exemple, les parents et, s'il est possible, le voisinage de l'école, pour créer ainsi un environnement de soutien en dehors de la classe : cela pourrait générer une attitude positive face à la langue et une motivation à l'utiliser d'une manière fonctionnelle.

Finalement, nous aimerions citer Moirand (1982), selon qui :

Quels que soient les méthodologies globales de référence, les procédures adoptées et les exercices proposés, l'activité de l'enseignant oscille entre un "faire faire" (faire comprendre, faire parler, faire répéter, etc.) et un "permettre de faire" (laisser parler, encourager, etc.). Dans les situations les plus favorables, l'apprenant, gérant seul son apprentissage, vient lui demander conseil et il sert alors de "référence" et d'"évaluateur" (p. 58).

Ainsi donc, d'après Lenoir (2003), les responsables de l'apprentissage sont les élèves, mais il revient aux enseignants de mettre en place des conditions propices pour favoriser et pour soutenir leurs démarches. En définitive, le rôle de l'enseignant est de créer dans la classe un climat qui va susciter et faciliter le développement d'une compétence communicative authentique en LE, tout en mettant en place des conditions qui vont favoriser cet apprentissage (Bogaards, 1991), grâce à l'utilisation de toutes les ressources qu'il a à sa disposition.

3. EN GUISE DE CONCLUSION

Ainsi donc, il serait profitable de tenir compte des facteurs cités plus tôt pour réussir l'enseignement d'une LE d'une manière globale. Car cette exploration théorique nous laisse entrevoir qu'une façon très avantageuse à utiliser auprès des enfants pour contribuer au développement d'habiletés langagières solides chez eux en LE est de proposer des expériences et des activités qui vont les toucher d'une façon multisensorielle et qui tiennent compte de leurs développement, tout en associant des émotions dans l'acquisition.

TROISIÈME CHAPITRE

QUELQUES FONDEMENTS DE NOTRE APPROCHE PÉDAGOGIQUE

L'homme d'aujourd'hui a besoin d'une « activité psychique fluide et libre,
un savoir-apprendre, un savoir-comprendre, un savoir-aimer,
beaucoup plus qu'un savoir-faire étreint ».
Château¹⁶

Amener les enfants à acquérir une LE peut être un excellent moyen à utiliser pour qu'ils apprennent des notions sur le monde et sur ses différentes cultures. En articulant les activités de langage dans une conception humaniste et centrée sur le développement global de l'enfant, nous visons avec notre approche le plaisir d'apprendre. Pour cette raison, nous espérons que grâce aux fondements de notre approche, l'enfant pourra être intéressé à une LE, tout en comprenant sa fonctionnalité. Tel qu'exprimé par Claparède (1946), nous trouvons essentiel, face à une LE, de montrer à l'enfant pourquoi et comment il peut s'en servir pour des utilisations futures. Comme nous l'avons déjà exprimé, nous ciblons avec notre étude les enfants en milieu scolaire primaire, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 12 ans environ. Toutefois, nous privilégions et encourageons fortement une acquisition précoce (avant 7 ans) des langues étrangères.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les fondements de l'approche. Comme principes essentiels, nous retenons l'importance de viser le plaisir pour développer des compétences en LE et le fait d'initier les enfants à la tolérance envers la diversité, à travers d'ouverture d'autres identités culturelles et linguistiques.

¹⁶ Château, J. (1970). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Librairie philosophique. p. 26

1. VISÉES DE NOTRE APPROCHE

Tel qu'indiqué par l'UNESCO dans le document *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'Éducation pour la Paix, les Droits de l'Homme et la Démocratie*¹⁷, nous sommes d'accord avec le fait que

L'éducation doit [...] préparer les citoyens à gérer les situations difficiles et incertaines, les doter d'aptitudes à l'autonomie et à la responsabilisation individuelles. Cette dernière doit être liée à l'appréciation de la valeur de l'engagement civique, de l'association avec les autres pour résoudre les problèmes et pour travailler à l'instauration d'une société équitable, pacifique et démocratique (p. 7).

Comme autres éléments clef de notre approche, nous reprenons les principes de Dalgalian (2000), selon lesquels les besoins de l'enfant s'articulent autour de trois axes (interdépendants) qu'il propose de considérer pour articuler d'une meilleure manière les activités de langage pour les enfants : le psychomoteur, sur le plan de tout le corps, dont le jeu qui est le propre de l'enfant ; les besoins socio-affectifs, dans sa dimension expressive (corporelle, verbale, musicale, graphique) et sociale (activités centrées sur le groupe pour favoriser la coopération et l'échange ; et la découverte du monde pour la construction de savoirs (besoins cognitifs qui sont suscités grâce à la curiosité de l'enfant). Ces principes vont être développés plus en profondeur au prochain chapitre, comme étant un atout de notre approche ludique et artistique.

Tenant compte de ce que nous venons d'écrire, voici les visées de notre approche pédagogique.

1.1 Le plaisir pour développer des compétences en langue étrangère et mieux l'apprendre

Avec notre approche, en plus du développement des compétences en LE que nous visons, il est très important à nos yeux que cette acquisition soit renforcée et

¹⁷ UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/REV_74_F.pdf>. Consulté le 12 janvier 2006.

récompensée par le plaisir et la satisfaction que les expériences peuvent procurer à l'enfant. Pour nous, il faut lui offrir l'occasion d'apprendre avec plaisir, à travers des activités que nous lui proposons, pour qu'il conserve mieux les acquis. Grâce au plaisir, l'enfant aura davantage tendance à répéter ce qu'il apprend surtout si son effort de communication en LE est encouragé, par exemple, tout simplement en prêtant attention à son discours pour saisir ses intentions, ses pensées et ses sentiments (Hendrick, 2002).

Nous visons le plaisir pour mieux apprendre une LE, essentiellement pour faire naître une motivation interne chez l'enfant envers cette langue à l'école (Hourst, 2002). Nous souhaitons éveiller chez lui le désir d'apprendre une LE, tout en la découvrant avec plaisir, ceci afin de réussir à le faire s'engager face aux diverses activités. À ce sujet Candelier (2003) dit que pour que l'élève acquiert des attitudes et des intérêts profondes dans son savoir être, en dépassant ainsi la simple rencontre de la diversité il faut en plus que cette diversité procure « à l'élève le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active. » (p. 24). Il est donc avantageux de mettre à sa portée des expériences diverses d'expression qui le rejoignent, des expériences riches et attrayantes pour explorer la nouvelle langue, tout en suscitant son intérêt à l'apprivoiser. Pour notre approche, nous nous inspirons des principes cités par Hourst (2002) dans son livre *Au bon plaisir d'apprendre*, qui sont pour nous une référence très complète à ce sujet, pour guider l'enfant à apprendre tout en lui procurant du plaisir.

1.2 L'initiation des enfants à la tolérance envers la diversité, à travers l'ouverture à une langue étrangère et à une culture

Nous pourrions essayer d'intéresser l'enfant à une LE en la présentant de façon à ce qu'il sente qu'elle est le reflet d'un mode de vie des gens d'un autre pays avec une culture différente de la sienne. Avec ces principes culturels et linguistiques

l'enfant n'apprend pas seulement à parler une LE, il apprend aussi avec ce code les usages sociaux, les stratégies à utiliser dans un environnement donné ainsi que les valeurs et les attitudes des natifs (Klein, 1989 ; Dalgalian, 2000 ; Worf-Sapir¹⁸ dans Mallet, 1991). Cela signifie qu'en apprenant la langue, l'enfant apprend l'autre culture : il pourrait donc être initié à la tolérance envers la diversité (Rivière-Raverlat, 1997).

En dévoilant la LE comme moyen de communication, il faut absolument faire découvrir à l'enfant des pays, des gens et des cultures où cette langue est parlée. En effet, il faut profiter, par exemple, des dates spéciales du calendrier et de l'utilisation des documents authentiques (Guzman et Insuasty, 2002). Grâce à ceci, il découvrira des comportements, des habitudes et des traditions différents de ceux de son entourage (Wolfgang, 1989), ce qui pourra le stimuler à avoir une attitude positive face à la langue et à être tolérant face à la culture et aux gens qui la parlent. Pour ces raisons, nous proposons de montrer aux enfants la LE tout en leur faisant connaître la culture d'un autre peuple pour qu'ils deviennent des êtres ouverts à la diversité. Pour mettre ces éléments dans un tout, nous proposons d'enseigner la langue à travers des éléments culturels comme des jeux, des expressions artistiques, des chansons, des contes, de la musique traditionnelle (rythmes et instruments particuliers), etc. Sujet sur lequel nous allons revenir.

Pour finir, nous aimerions reprendre ce qui est écrit dans *La journée d'un futur polyglotte* (1991, dans Rivière-Raverlat, 1997), sur l'importance du recours au patrimoine d'un peuple pour l'acquisition d'une langue :

offrir des chants, des comptines dans le patrimoine de plusieurs pays du monde, pour que l'oreille des enfants reste disponible, leur gorge performante, et que ces chants, ces danses, ces comptines chantés ou dits

¹⁸ Cité par Calvetti, F. Enseigner la civilisation en langue étrangère à l'école primaire. p. 117-124.

par ceux dont c'est la langue maternelle, accompagnés des instruments du pays, reproduits dans leurs rythmes caractéristiques, leur permettent d'appréhender, au-delà de la langue, l'essence même des autres cultures [...] Vous apercevrez tout le parti qui peut être tiré ainsi dans le maintien des flexibilités physiologiques et mentales de jeunes enfants (p. 195).

Voilà pourquoi, en acquérant une LE, nous pourrions augmenter les chances que l'enfant apprenne à connaître une autre culture et, en conséquence, qu'il apprenne la tolérance envers la diversité humaine qui existe sur notre planète.

2. UNE ACQUISITION ET UN APPRENTISSAGE PRÉCOCES DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Avec notre approche, nous visons comme population des jeunes enfants en âge scolaire, ce qui veut dire des enfants jusqu'à l'âge de 12 ans approximativement. Or, nous promouvons et privilégions une acquisition précoce dès la plus petite enfance. Pour expliquer ce qui est pour nous un apprentissage précoce, nous nous appuyons sur Dalgalian (2000), selon qui, avant sept ans, il s'agit d'un apprentissage précoce, après sept ans, d'un apprentissage semi-précoce et, après dix ou onze ans, d'un apprentissage tardif. Nous avons étudié plusieurs autres auteurs qui promeuvent et soulignent l'importance de l'acquisition précoce, entre autres, Gaonac'h (1991), Sousa (2002), Jensen (2001), Bogaards (1991), en plus de l'étude de Blondin *et al.* (1998), dont nous avons déjà parlé. Selon ces auteurs, c'est durant les premières années de vie que la plasticité et la maniabilité cérébrale a le plus d'importance quant à la capacité et à la potentialité d'acquisition des langues.

Pour mieux exprimer notre pensée au sujet de la précocité, voici quelques informations à ce sujet.

2.1 Le point de vue développemental pour une approche précoce des langues étrangères

Avant sept ans, les liaisons synaptiques entre neurones se construisent et l'enfant profite d'une flexibilité mentale, phonatoire et auditive unique (Sousa, 2002). Donc, ses organes ont une très grande disposition pour intégrer des composantes d'une LE comme le rythme, la prosodie, la sonorité et l'articulation (Ribière-Raverlat, 1997). Il est capable ainsi de distinguer et d'apprendre les sons qui existent dans différentes langues. Cette capacité diminue en grandissant, s'il n'a pas un contact précoce avec d'autres langues et s'il entend seulement un bain de langue avec des sons propres à sa langue maternelle. En conséquence, sa performance pour décoder d'autres systèmes linguistiques devient moins performante¹⁹, ce qui veut dire que plus un enfant est exposé tôt à l'écoute d'une LE, plus facilement il aura la capacité naturelle de discriminer les phonèmes et la configuration des mots.

Le champ auditif des enfants est très large (Wolfgang, 1989 ; Garabédian, 1991 ; Ribière-Raverlat, 1997). Leur oreille fonctionne avec beaucoup de finesse et ils ont beaucoup de facilité et de plaisir à jouer avec leur voix, de même qu'ils aiment beaucoup communiquer avec les autres (Ribière-Raverlat, 1997). D'après Bogaards (1991), nous apprenons à tout âge, mais il ajoute qu'il existe une unanimité quant au fait que « seuls les jeunes apprennent vite et bien les L2. » (p. 71). Ils ne sont pas inhibés au moment de se jeter à l'eau pour parler. Ils n'ont pas crainte de faire tomber leur image sociale en ridicule, regard que des adolescents et même des adultes ont beaucoup de difficulté à supporter quand il s'agit de l'opinion des autres (Groux, 2003 ; Wolfgang, 1989). Souvent, l'adulte craint de mettre en danger son bagage culturel, de se sentir imparfait, ridicule et de faire rire de lui. Pour ces raisons, il a tendance à limiter sa participation en langue, en s'exprimant seulement lorsqu'il se sent sûr que ce qu'il va dire est correct (Wolfgang, 1989 ; Bogaards, 1991).

¹⁹

France 5.fr. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.france5.fr/sante/societe/W00511/31/135071.cfm>>. Consulté le 15 février 2008.

Plus nous maîtrisons notre langue maternelle, plus il est difficile de modifier nos schémas cérébraux linguistiques acquis. Ainsi, par exemple, les natifs de la langue française acquièrent différents sons vocaliques dans son alphabet phonétique²⁰, entre autres : e [kle] comme dans “clé”, ε [pεk] comme dans “père” et ə [lə] comme dans “le”. Sons qui ne sont pas facilement différenciés pour un immigrant hispanophone adulte qui apprend le français, étant donné qu’il connaît seulement un « e » dans sa langue maternelle, mais ceci pourrait être facile pour un jeune enfant immigrant. Ce phénomène est souvent mis en relation avec des facteurs biologiques, mais ceci est aussi influencé par le fait que l’enfant a tout à découvrir. Comme nous l’avons vu, pour l’enfant, c’est un plaisir de jouer avec sa voix, son désir de communiquer et de partager est très grand et il a moins peur de perdre son identité sociale (Ribière-Raverlat, 1997 ; Wolfgang, 1989).

L’enfant perçoit la langue naturellement comme un jeu (Cohen²¹, dans Garabédian, 1991). Il trouve naturel le fait d’imiter et même, parfois, il trouve du plaisir à faire rire de lui-même, c’est-à-dire que, dans son processus d’expression, il n’a ni gêne ni honte de mal parler (Bogaards, 1991). L’enfant acquiert la langue d’une manière presque inconsciente, car il s’imprègne d’elle pour s’adapter au contexte de la classe. Ces faits ne veulent pas dire dans aucun cas que, pour un adulte, ce sera impossible d’apprendre une LE, mais cet apprentissage s’opère du point de vue physiologique et psychologique d’une façon très différente.

Plusieurs auteurs sont d’accord pour dire (à quelques différences près) que la période allant de 18 mois à la puberté est une période propice pour l’acquisition d’une LE. D’après Groux (2003), la flexibilité mentale de l’enfant jusqu’à l’âge de 6–7 ans est très spontanée, donc selon cet auteur, « Plus l’apprentissage sera précoce, mieux ce sera pour l’enfant. » (p. 23). Selon Sousa (2002), le jeune cerveau est très actif au

²⁰ Wikipédia. L’encyclopédie libre. Information téléaccessible à l’adresse <http://%C3%A9s_dans_la_transcription_du_fran%C3%A7ais> Consulté le 28 mars 2008.

²¹ Cohen, R. Apprendre le plus jeune possible. p. 48-56.

moment de créer « des sons phonétiques et des réseaux syntaxiques » (p. 199), capacité qui commence à se perdre vers l'âge de 10 à 12 ans. Pour Lenneberg (1967, dans Wolfgang, 1989), la « "période critique" » (p. 21) va environ de la seconde année à la puberté. Cette tranche d'âge est réduite par Dalgalian (2000) selon qui, avant sept ans, c'est l'âge naturel du langage, et que ce processus linguistique après cet âge devient volontaire, structuré et organisé.

Les petits enfants apprécient une LE parce qu'ils la trouvent facile à apprendre, attrayante et qu'ils se sentent capables et à l'aise de la parler (Taeschner, 1991 dans Blondin *et al.*, 1998), ce qui veut dire qu'elle est reçue par le jeune enfant naturellement, ce qui avantage le fait de l'apprendre précocement. Un sujet que nous allons développer ci-après.

2.2 Les avantages d'un apprentissage précoce

Le fait d'apprendre une LE précocement peut développer chez l'enfant plusieurs avantages sans égal. Cet apprentissage peut enrichir son développement mental en lui donnant beaucoup de flexibilité cérébrale pour la vie (Sousa, 2002). Selon Dalgalian (2000) l'enfant pourrait gagner une perception auditive performante et une bonne phonation quant à l'articulation et à l'intonation ; sa mémoire serait également développée grâce au double stock lexical et aux structures morpho-syntaxiques, où il assignera différents signifiés à une même chose. En plus, cet auteur dit que le bain de langue auquel l'enfant est exposé avant l'âge de sept ans est déterminant pour qu'il arrive à être bilingue, donc plurilingue potentiel. Les habiletés linguistiques et physiologiques développées à cet âge grâce à l'acquisition d'une LE peuvent grandement faciliter l'acquisition d'autres langues ultérieurement (Cohen²² dans Garabédian, 1991).

²² Cohen, R. *op. cit.*

Plusieurs auteurs, dont Wolfgang (1989), soutiennent que, d'après des expériences faites entre bilingues et unilingues, il a été démontré que les enfants sont capables de maîtriser deux ou plusieurs systèmes linguistiques simultanément. Cette acquisition double ne semble pas créer chez les enfants des difficultés particulières, mais plutôt des avantages (Sousa, 2002 ; Jensen, 2001 ; Groux, 2003 ; Wolfgang, 1989). Dalgalian (2000) est un des auteurs qui encouragent beaucoup le bilinguisme précoce. Selon lui, l'enfant développera ainsi des compétences pour la vie, en plus de développer une oreille performante vis-à-vis des langues. La chercheuse Katrien Mondt²³ a mesuré l'activité cérébrale des enfants à l'aide d'un scanner, démontrant que le cerveau des enfants bilingues est plus performant, que ces enfants ont la capacité de travailler en général plus vite tout en ayant besoin d'une activité cérébrale moindre pour exécuter les mêmes tâches que les enfants unilingues. Pour cette raison, elle plaide pour l'enseignement de plusieurs langues et, de préférence, à un très jeune âge. Ceci est appuyé par Bogaards (1991) selon qui, grâce au bilinguisme, l'enfant est d'avantage confronté à diverses tâches cognitives complexes : en devenant bilingue, l'enfant devient plus capable de s'adapter, de résoudre des problèmes et de s'actualiser en accord avec le rythme de vie de notre monde qui ne cesse d'évoluer.

En plus de ce que nous venons d'écrire, pour qu'il y ait un avantage important avec un démarrage précoce d'une LE, selon Pelzer-Karpf (1996, dans Blondin *et al.*, 1998), il faut que celui-ci soit accompagné d'autres facteurs comme : la « qualité de l'enseignement », du « temps pour apprendre. » (p. 63) et par la logique de le poursuivre régulièrement pendant tout l'enseignement scolaire. Sujets que nous allons aborder un peu plus loin.

²³ La libre.be. Le cerveau des enfants bilingues serait plus performant (BELGA). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lalibre.be/index.php?view=article&art_id=268618>. Consulté le 28 février 2008.

2.3 Pour un bilinguisme scolaire, partant d'un éveil aux langues et d'une sensibilisation auditive

Avec notre approche pédagogique, nous voudrions encourager le « bilinguisme scolaire »²⁴ terme utilisé pour définir l'apprentissage d'une LE de manière strictement scolaire. Tel qu'exprimé par Groux (2003), nous souhaitons un enseignement bilingue dès la plus petite enfance, fait qui est appuyé également par l'UNESCO et par Dalgalian (2000), entre autres. Nous reprenons l'exemple de Groux (2003) sur ce qui est fait depuis de nombreuses années au Luxembourg, où est pratiquée, dès l'école primaire, une éducation trilingue (luxembourgeois, français, allemand) à laquelle est ajouté l'anglais au secondaire.

Pour parvenir au bilinguisme, nous proposons comme premier contact de l'enfant avec la LE au tout début de l'acquisition, que l'enfant soit confronté à un éveil aux langues avant de commencer à apprendre la langue ciblée (le français) comme LE. Dans ce même sens, nous proposons également de faire un travail de sensibilisation auditive (à l'écoute), grâce à quoi l'enfant aura la chance de reconnaître plus facilement des sons du nouveau système linguistique. Dans les rubriques qui suivent, des précisions à ce sujet seront données.

2.3.1 *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique et culturelle*

Au début de l'acquisition d'une LE nous proposons de confronter l'enfant à l'écoute et à la répétition de langues différentes afin de sensibiliser et former son appareil phonatoire et auditif, avant de commencer l'enseignement de la LE cible (dans notre cas, le français). D'après Ribière-Raverlat (1997), il est très intéressant de sensibiliser l'oreille de l'enfant à l'écoute de 2 à 4 langues très différentes, lui offrant ainsi la possibilité de s'imprégner de divers rythmes, de jouer à imiter vocalement

²⁴ Enfants bilingues. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.enfantsbilingues.com/info.html>>. Consulté le 28 février 2008.

certaines intonations et articulations de langues diverses, c'est-à-dire de s'ouvrir à l'univers musical des langues étrangères.

Nous reprenons des principes de ce qui est connu sur divers appellations, tels que éveil aux langues (Evlang), ouverture aux langues, éducation aux langues et aux cultures, language awareness, Sprach-und Kulturerziehung, entre autres (Candelier, 2003). Ces programmes proposent mettre en jeu des activités de réflexion, de découverte et de manipulation de « faits langagiers » (Armand, F. Ababou, S. et Sirois, F., 2008, p. 88), afin « de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. » (*Ibid.*, p. 88). En s'inspirant de ces approches et des recherches européennes réalisées principalement par Candelier (Evlang), a été implanté à Québec le projet Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODiL). Dans le site Web créé par les initiatives de ce projet : www.elodil.com²⁵ se trouve la description des activités à l'intention des élèves de primaire et de préscolaire. D'après Candelier (2003), qui promeut l'éveil aux langues à l'école primaire, un enjeu fondamental de cette approche est que les sociétés où vivent et vivront nos enfants « sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles » (p. 21). Selon lui, en ouvrant et en motivant l'enfant à l'apprentissage de langues diverses, nous allons éveiller également un grand intérêt pour la diversité et pour l'apprentissage des langues. Avec cette approche il s'agit également de viser un accès interculturel pour développer chez les enfants des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, de viser l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des compétences d'ordre intellectuel, personnel, social et de la communication tant écrit qu'oral (Candelier, 2003 ; Armand *et al.*, 2008). La

²⁵ Ce site web a été créé grâce au projet 2002 – 2004 sur *l'éveil aux langues et au langage au niveau primaire en milieu pluriethnique : projet comparatif Vancouver – Montréal*. Ce qui a permis également la conception de 7 modules d'activités qui sont accessibles dans ce site. Document téléaccessible à l'adresse http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/bilans_02_05/FicheVolet3ARMANDetLAMARRE2.3.pdf. Consulté le 23 avril 2008.

finalité d'Evlang est de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. » (Candelier et Macaire, 1998, dans Candelier, 2003). Cet éveil peut être considéré avec une perspective interculturelle, car une de ses ambitions est de contribuer au fait que la diversité ne soit pas une source de rivalité et de conflits mais plutôt qu'elle puisse se vivre dans la solidarité. Selon Candelier (2003) « la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture. » (p. 24). Il ajoute que son approche peut agir « sur les attitudes et représentations qui fondent l'ouverture à l'Autre et la solidarité » (*Ibid.*, p. 24).

Cohen²⁶ (dans Garabédian, 1991) démontre que les langues ne sont pas toutes construites de la même manière, donc cet éveil pourrait offrir aux enfants, entre autres, une grande diversité acoustique et linguistique. Selon cet auteur, ceci serait avantageux par le fait qu'il existe des langues rationnelles et structurées comme l'anglais, le français et l'allemand qui font appel plus spécifiquement au cerveau gauche et d'autres, qui sont très mélodieuses, intuitives et musicales comme le chinois et le japonais qui font appel à tout ce qui est gestuel et artistique, donc au cerveau droit. Ainsi donc, en faisant un éveil au début de l'acquisition, nous faisons appel à des capacités mentales très distinctes dans le cerveau de l'enfant, ce qui favorisera l'acquisition de la nouvelle LE.

Donc, ce que nous proposons, c'est qu'au moment de commencer l'apprentissage de la LE (français), l'enfant ait acquis des repères mis en mémoire grâce à cet éveil. Ce fait est appuyé par Dabène²⁷ (dans Garabédian, 1991), selon qui, il est souhaitable de développer chez l'enfant un ensemble de compétences métalinguistiques comme préalables à l'enseignement proprement dit d'une seule LE pour qu'il prenne conscience d'une grande diversité linguistique. Capacités métalinguistiques que permettra aux enfants de réfléchir et de prendre conscience du

²⁶ Cohen, R. *op. cit.*

²⁷ Dabène, L. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? p. 57-64.

fonctionnement des langues. L'objectif est de favoriser le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité culturelle et linguistique, ainsi que le développement d'aptitudes ou savoirs faire d'ordres métalinguistique/métacommunicatif (Candelier, 2003). L'enfant prendra également conscience du plurilinguisme, de la variété des langues parlées dans le monde et sa curiosité sera stimulée « à l'égard des langues, de leur diversité, de leur fonctionnement, etc. » (Armand *et al.*, 2008, p. 90).

2.3.2 Favoriser une sensibilisation auditive chez l'enfant

Dès le tout début de l'acquisition du français comme LE, les consignes, les encouragements, les commentaires, enfin tout le déroulement des activités doit être fait en français. C'est-à-dire que nous devons imposer comme règle et moyen exclusif de communication l'utilisation de la LE pour qu'elle devienne réellement pratique et partie intégrale de la vie de l'enfant (Mallet, 1991 ; Bouton, 1974 ; Steiner, 1988). Ceci afin de créer un environnement efficace d'immersion (même s'il est recréé artificiellement), car grâce à cela, l'enfant entendra parler en LE tout le temps, se familiarisera avec elle et l'acquerra plus facilement. Dans ce processus, nous devons recourir à des phrases simples pour favoriser la syntaxe et le lexique (Calaque²⁸ dans Mallet, 1991) en plus de recourir à l'utilisation de mimiques, d'intonations et de gestes pour faire comprendre la LE plus facilement à l'enfant.

Afin de permettre à l'enfant de raffiner son audition pour discriminer des sons, nous proposons de faire diverses activités d'écoute générale. Selon nous, l'écoute de bruits et de sons doit faire partie intégrale de l'apprentissage d'une LE, dans le même sens que l'éveil aux langues et la sensibilité à la diversité linguistique. Pour aider l'oreille à apprendre à discriminer des sons et à mieux écouter les différences linguistiques, Bustarret (1982) présente dans son livre *L'oreille tendre. Pour une première éducation auditive* une grande variété d'exercices et de démarches à faire

²⁸ Calaqué, E. *op. cit.*

auprès des enfants. Nous présentons aussi ci-après quelques activités reprises par Hendrick (2002) qu'elle appelle des « activités de discrimination auditive » (p. 559), grâce auxquelles l'enfant écoutera des sons ou des bruits (par exemple, avec les yeux fermés) et sera invité à les identifier ou à pointer du doigt l'endroit d'où ils proviennent :

- * Produire des sons avec divers instruments pour que les enfants les identifient ;
- * produire des bruits avec des objets familiers, par exemple, avec une cloche, des papiers sables frottés l'un contre l'autre, des blocs frappés, etc. ;
- * enregistrer sur bande magnétique des sons familiers (forts ou doux), comme par exemple, le chant des oiseaux, le démarrage d'une voiture, l'écoulement de l'eau, le roulement d'un train, le claquement d'une porte, etc. ;
- * faire sonner des contenants opaques remplis avec différents solides, par exemple, du riz, des petits clous, des pois et du sel, etc. ;
- * imiter des cris d'animaux.

Nous proposons également d'autres activités simples d'expérimentation variées d'écoute, comme par exemple, des sons liés à des actions ou à des émotions, des exercices d'identification de la voix d'un de ses camarades de classe ou, pourquoi pas, tout simplement écouter les bruits environnants. En définitive, toutes ces activités simples contribueront à ce que l'oreille de l'enfant devienne plus sensible aux sons et à la diversité acoustique qui constitue la nouvelle LE, ce qui peut contribuer grandement à son acquisition. Dans le projet ÉLODiL au préscolaire, est mis également un accent sur le développement des capacités métaphonologiques, pour que les enfants identifient et manipulent diverses unités phonologiques comme des rimes, des syllabes et des phonèmes (par exemple en tapant des mains pour indiquer le nombre des syllabes, en nommant des mots avec des fins semblables, en disant ce qui reste après la suppression d'un phonème), ce qui les avantagera au moment d'aller vers la lecture et l'écriture des correspondances entre phonèmes et graphèmes (Armand *et al.*, 2008).

Il existe plusieurs éléments de la nouvelle langue inconnus dans le système de la langue maternelle de l'enfant, qui ne sont pas gravés dans ses circuits neuromoteurs ni mémorisés sur le plan articulatoire ni phonologique (Ribière-Raverlat, 1997). Il est donc très avantageux de confronter les enfants à l'écoute de la prononciation de la LE ainsi qu'à la discrimination des diverses langues et des sons, car en sollicitant le potentiel auditif de l'enfant, il va mieux apprendre à discriminer, à comprendre et à produire le nouveau système linguistique de la LE.

3. L'ENFANT PRIS DANS SA GLOBALITÉ ET PLACÉ AU CENTRE DU PROCESSUS NATUREL D'ACQUISITION DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans notre approche, l'apport de Rogers (1970) sur le processus d'apprentissage de l'être humain est un point primordial. Il affirme que l'être humain doit être vu comme une personne intégrale, comme un être cognitif et physique, mais essentiellement comme un être émotionnel dont les habiletés sont intégrées dans un tout. Donc, l'enfant doit être pris comme centre du processus d'apprentissage (Rogers, 1970 ; Bogaards, 1991) pour l'amener à s'engager sur tous les plans (affectif, moteur, social et cognitif) (Dalgalian, 2000 ; Sousa, 2002), et pour privilégier le principe exprimé par Bruner (1986) et Vygotski (1985) sur le fait que l'enfant doit être le protagoniste de son apprentissage avec l'aide de l'adulte.

En centrant l'apprentissage sur l'enfant, il pourra trouver beaucoup de plaisir à explorer et à découvrir la LE tout en trouvant des solutions aux défis que lui présentent les activités. Notre but essentiel est de favoriser le développement global de l'enfant comme un être intégral et unique, dans une conception humaniste. Pour cette raison, dans les pages qui suivent, nous encourageons le fait d'exploiter la curiosité de l'enfant, sa soif de découverte naturelle, ainsi que sa capacité d'imprégnation et d'imitation quant aux compétences langagières à acquérir (Steiner, 1998), en plus de miser sur l'importance du fait que l'enfant soit au centre du processus avec ses besoins, ses intérêts, ses rythmes et ses façons uniques d'apprendre.

3.1 Contribuer à l'épanouissement de l'enfant comme être intégral

L'apprentissage d'une LE, comme d'ailleurs tout apprentissage, doit respecter les lois du développement naturel de l'enfant, car chacun agit en fonction de sa propre personnalité, de son âge et de son rythme, éléments qui méritent beaucoup d'attention et de respect. Les capacités cognitives, les stratégies que l'enfant utilise et ses besoins ne sont pas les mêmes en fonction de son étape de développement (Richterich, 1985).

Face à une LE, l'enfant doit être stimulé et valorisé dans ce qu'il connaît et surtout dans ce qu'il aime pour que la langue devienne un véritable vecteur de communication et d'épanouissement global. Pour ceci, selon nous, il est profitable de tenir compte de ce que dit Trocmé-Fabre²⁹ (dans Garabédian, 1991) à savoir qu'il faut laisser l'enfant observer avec toute sa sensorialité et avec tout son corps, à travers des mouvements, des gestes, des mimiques et de la voix, pour lui laisser le temps de devenir autonome dans la découverte et dans la quête de cette nouvelle langue.

3.2 Exploiter la curiosité et la découverte naturelle chez l'enfant

Les activités langagières que nous proposons aux enfants doivent favoriser chez eux leur curiosité ainsi que leur besoin d'exploration et de manipulation naturelle (Claparède, 1958), ceci afin de faire naître des sensations, des réactions et des comportements d'expression qui stimuleront la mémoire sensorielle envers la LE. Selon Rogers³⁰ (dans Houssaye, 1995), l'apprentissage qui influence le plus les comportements de l'individu « est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. » (p. 263). Donc, en favorisant l'activité spontanée, l'exploration et la découverte chez l'enfant, nous pourrions l'amener à découvrir la langue par lui-même avec étonnement et plaisir, mais surtout à découvrir ses forces et sa capacité à communiquer au fur et à mesure qu'il l'apprend. En laissant l'enfant agir

²⁹ Trocmé-Fabre, H. J'apprends, donc je suis... p. 71-79.

³⁰ Bertrand, Y et Valois, P. Carl Rogers. p. 255-273.

spontanément et faire des choses par lui-même, nous le laissons faire des choix, ce qui favorise autant l'apprentissage que le développement du cerveau (Hourst, 2002).

3.3 Profiter de l'imprégnation, de l'imitation et de la répétition quant aux compétences langagières à acquérir

L'enfant reçoit l'information à travers ses sens, il s'imprègne d'elle et il l'enregistre à travers l'imitation et la répétition (Allès-Jardel³¹ dans Calaque, 1997). Plusieurs pédagogues promeuvent le fait que l'enfant est un être sensoriel qui apprend en agissant et par imitation (Steiner³² et Montessori³³ dans Houssaye, 1995). Il est donc essentiel de ne pas négliger le rôle primordial de ces principes dans l'acquisition d'une LE, car l'enfant imite tout naturellement : les gestes, les bruits, les intonations, les sons et les comportements des autres (Ribière-Raverlat, 1997 ; Delacroix, 1930). Ce comportement imitatif chez l'enfant peut être facilement encouragé et doit être approuvé positivement par l'adulte (Hendrick, 2002), surtout à cause du fait que l'enfant imite quand il se sent en sécurité (Winnykamen, 1990). En outre l'enfant devient, peu à peu, davantage capable de parler la LE sans beaucoup d'effort, car la répétition est très liée à la mémoire. Il faut donc laisser à l'enfant une grande place pour qu'il expérimente et pour qu'il répète ses actions, en tenant compte que la répétition est la seule stratégie que l'individu peut utiliser pour maintenir les informations plus longtemps vers la mémoire à long terme (Fenouillet, 2003).

Une des meilleures manières pour favoriser ces principes d'imitation et de répétition envers une LE est de faire découvrir des comptines et des jeux aux enfants, grâce auxquels l'oreille va s'exercer à travers une écoute répétitive qui peut encourager la communication et qui n'est pas pourtant ennuyeuse (Ribière-Raverlat, 1997). Ce sujet, nous allons le traiter au sein de notre approche dans le quatrième chapitre.

³¹ Allès-Jardel, M. Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère. p. 14-21.

³² Ullrich, H. (Trad. Moll, J. et Vogt, C.). Rudolph Steiner. p. 93-107.

³³ Böhm, W. Maria Montessori. p. 146-161.

3.4 Rejoindre les besoins et les intérêts uniques de l'enfant

Les besoins et les intérêts de chaque enfant sont différents, ce dont nous devons tenir compte dans la classe au moment d'enseigner une LE. Pour cette raison, il est très important d'offrir des activités variées et adaptées au contexte de l'enfant pour réussir à répondre à cette diversité (Richterich, 1985). Selon Claparède (1958), les sujets qui intéressent l'enfant lui laissent de la place pour parler, pour donner des opinions, pour exprimer des sentiments et des idées. Donc, il faut que les activités rejoignent ses besoins, ses intérêts et son vécu ainsi que ce qu'il vit dans son quotidien. Également, il faut mettre à sa portée des activités qui vont susciter son intérêt envers la langue ainsi que son besoin d'interaction et de communication (Claparède, 1946).

3.5 Tenir compte des diverses façons d'apprendre et des intelligences multiples

Chaque enfant grandit et apprend à un rythme unique et de façons différentes (Belanger, 1978 ; Hourst, 2002 ; Jensen, 2001 ; Sousa, 2002). D'après Hourst (2002), toute activité dans laquelle nous nous engageons implique notre système neurophysiologique, nos capacités cognitives, nos systèmes de valeurs, notre personnalité ainsi que nos goûts et nos besoins. L'être humain pour acquérir des connaissances et développer des compétences, fait donc appel à divers styles d'apprentissage. C'est ce que Gardner (dans Armstrong, 1999 et dans Hourst, 2002) appelle les intelligences multiples. Selon Armstrong (1999), elles représentent un très bon outil pour comprendre et pour mieux connaître les divers styles d'apprentissage. Pour mieux comprendre ce principe, nous allons commencer par donner une définition de l'intelligence, pour ensuite décrire les huit catégories ou intelligences qui sont présentées par Gardner.

Plusieurs auteurs, parmi eux Claparède (1958) et Gardner (dans Armstrong, 1999.), définissent l'intelligence comme la capacité qu'a l'être humain pour résoudre des problèmes, pour créer des produits et pour utiliser ses habiletés. Selon eux, il est

très important que l'enfant comprenne et s'approprie cette vision de l'intelligence (comme partie de ses connaissances générales du monde). Grâce à ceci, nous pourrions avantager le fait qu'il prenne des risques face à la LE, tout en ayant conscience que les erreurs commises et les difficultés rencontrées lui serviront plutôt pour discuter, pour s'améliorer et non pas pour juger son intelligence.

Au sujet des diverses façons d'apprendre, la théorie de Gardner (dans Armstrong, 1999 et dans Hourst, 2002) regroupe ces styles, compétences ou aptitudes de l'être humain en huit catégories ou intelligences, comme il les appelle. Voici une brève description de chacune d'elles :

- * Intelligence verbale/linguistique : capacité, sensibilité et aptitude à utiliser efficacement les mots, sous toutes leurs formes ;
- * Intelligence logico-mathématique : aptitude à bien raisonner et à utiliser efficacement les nombres ;
- * Intelligence spatiale : facilité à percevoir et à transformer le monde spatiovisuel, sensibilité aux couleurs, aux formes et aux diverses relations entre ces principes ;
- * Intelligence kinesthésique : aptitude et facilité à utiliser le corps et le mouvement pour exprimer des idées et des sentiments ou pour créer des objets ;
- * Intelligence musicale : grande sensibilité aux rythmes et aux mélodies, à percevoir, à discriminer et à s'exprimer à travers des formes musicales ;
- * Intelligence interpersonnelle : aptitude à être sensible aux gestes et à la voix, à percevoir l'humeur, les sentiments et à entrer facilement en relation avec autrui ;
- * Intelligence intrapersonnelle : connaissance et conscience de soi, de ses forces et de ses limites, en ayant l'aptitude de bien agir selon cette conscience ;
- * L'intelligence du naturaliste : capacité à identifier, à reconnaître, à classer les diverses formes et structures minérales, végétales ou animales dans la nature.

Donc, selon Gardner (dans Armstrong, 1999), ces huit intelligences sont toujours en interaction et chacun de nous a des compétences dans elles toutes, même s'il en existe quelques-unes plus développées que d'autres. Donc, en recourant à des

activités variées dans le travail avec les enfants, nous allons toucher la gamme complète des intelligences. De ce fait, l'enfant pourrait en profiter et prendre de chaque activité ce qui le rejoint le plus, en accord avec sa personnalité, ses besoins et ses intérêts. Ce qui va les aider à mieux garder les informations.

4. COMMUNIQUER POUR APPRENDRE LA LANGUE ÉTRANGÈRE

Tous les auteurs consultés pour cette étude sont d'accord pour dire que la fonction première du langage est la communication. Le mot "communication" vient du latin "communicare" qui signifie « "mettre en commun", "être en relation" » (Winkin, 1981, dans Bergeron, 1995, p. 6). La communication est un échange d'interactions qui se fait en utilisant des signes verbaux et non verbaux, sujets que nous avons déjà abordés. Selon Coste (1984), la communication doit privilégier le plus possible les échanges qui se rapprochent des situations réelles en LE même si, au début, ces échanges sont limités à l'écoute. Cette phase est importante pour que l'enfant ait le temps d'assimiler, d'écouter, d'apprendre à reconnaître les phonèmes pour être éventuellement capable de s'engager dans la communication.

Dans les sections qui suivent, nous allons aborder l'importance de développer une compétence communicative et d'offrir aux enfants des interactions sociales significatives et fonctionnelles, où ils seront exposés à une acquisition naturelle de la langue pour favoriser l'autonomie à communiquer. Ceci nous amène à encourager le fait de faire naître une intégration pratique de la langue en milieu scolaire, où nous soulignons l'importance du temps d'apprentissage et de l'utilisation des ressources appropriées. À la fin de cette rubrique, nous présentons aussi quelques suggestions de thèmes généraux, intéressants à mettre en pratique avec les enfants.

4.1 Développer une compétence communicative en langue étrangère

Pour une LE, le but à atteindre « est conçu en termes de communication » (Bogaards, 1991, p. 14). L'importance réside dans le fait que l'apprenant arrive à

s'exprimer et à comprendre des informations dans cette langue. Donc, l'objectif primordial pour cette acquisition est de développer une compétence ou une habileté à communiquer, où ce sont les échanges communicatifs que la langue permet de faire qui importent et non pas les structures formelles de la langue comme telles (Richterich, 1985 ; Vygotski, 1985 ; Bogaards, 1991 ; Moirand, 1982 ; Gaonac'h, 1991 ; Krashen, 1981, dans Coste, 1984 ; Hourst, 2002). L'enfant doit être amené à agir face à une LE en pensant à son intention de communication et non pas à comment dire son message correctement (Belanger, 1978) : l'importance doit donc résider dans le sens du message. En exposant les enfants aux matériaux linguistiques à travers des interactions réelles, le processus d'acquisition naturel des langues, dont nous avons déjà parlé, est activé, ce qui pourra avantager par exemple le fait que la grammaire soit intégrée naturellement, sans besoin de mettre beaucoup d'accent sur une instruction formelle explicite.

La compétence communicative permettra à l'enfant d'être capable d'agir face aux matériaux linguistiques et de communiquer dans cette langue. Pour ceci, il faut connaître le système linguistique, mais aussi les usages de la langue dans divers contextes, car il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales d'une LE pour communiquer efficacement. C'est ainsi que le lieu, un geste, une expression faciale, le ton de la voix, etc., sont tous des éléments qui aident à saisir le sens d'un message même si nous ne connaissons pas la signification des mots. D'après Wolfgang (1989), il existe d'autres informations également importantes qui, souvent, ne se trouvent pas dans l'énoncé, comme le fait de savoir qui parle, à qui, de quoi, quand, etc.

Ainsi donc, pour développer la compétence communicative, il faut établir un climat d'interactions réelles et de plaisir grâce auquel l'enfant va être stimulé à s'engager d'une façon autonome dans son apprentissage. Comme nous allons le voir plus loin, les moyens que nous suggérons avec notre approche sont des modes d'expression et de communication qui conviennent bien aux enfants et dont ils peuvent tirer profit pour acquérir cette compétence.

4.2 Offrir aux enfants des interactions sociales significatives et encourager l'éducation fonctionnelle pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère

Pour que l'apprentissage d'une LE en milieu scolaire soit avantageux, les enfants doivent communiquer et fonctionner dans la classe avec l'aide de la langue (Coste, 1979, dans Richterich, 1985). La langue doit être l'outil privilégié au sein des interactions sociales et toutes les activités doivent être développées dans une ambiance naturelle, fonctionnelle et significative (Gaonac'h, 1991; Richterich, 1985 ; Rogers, 1970). C'est-à-dire que, dans la classe, la langue doit être disponible dans toutes les situations quotidiennes pour que l'enfant trouve du sens face à ce qu'il fait en LE. Pour cette raison, il faut remplir ce condition pour faciliter et surtout pour inciter ainsi la production volontaire de l'enfant (Guillaume, 1926, dans Winnykamen, 1990).

Une manière très efficace pour faciliter l'épanouissement de la LE chez l'enfant est de permettre dans la classe de satisfaire des besoins communicatives à travers des interactions sociales et des tâches qui créent le besoin de dire quelque chose, de s'exprimer dans la langue, de faire passer un message ou de le comprendre. Tel que nous l'avons déjà exprimé à la partie dédiée à l'éveil et à la sensibilisation auditive, la LE doit être imposé comme règle et moyen exclusif de communication dans la classe pour qu'elle devienne pratique dans la vie de l'enfant, créant ainsi un environnement efficace d'immersion où il entendra la LE tout le temps et se familiarisera avec elle. Aussi, tel que nous allons le voir plus loin, grâce aux activités ludiques et artistiques la LE devient une règle qu'il faut que l'enfant respecte pour mener à bien les activités, car il faut qu'il réussisse à s'exprimer pour y participer. Ceci est corroboré par les auteurs consultés, pour qui le langage est construit à partir de la communication dans l'interaction. Les situations authentiques et significatives font partager certaines informations et permettent à l'enfant d'exprimer ses pensées, ses sentiments, ses souhaits, ses goûts, ses peurs, ses opinions, ses intérêts ou ses idées, etc. Dans une

classe, les interactions sociales sont un moyen de médiation entre l'« input », matériel linguistique auquel est exposé l'apprenti d'une LE, et l'« intake », ce qui est compris et saisi par lui (Krashen dans Coste, 1984, p. 24). En effet, les interactions permettent d'augmenter la quantité et la qualité des éléments qui sont saisis effectivement par l'élève. Ainsi, l'usage réel de la LE à travers des interactions sociales donne du sens au vécu de l'enfant grâce aux échanges linguistiques et non linguistiques qu'elles permettent (Gaonac'h, 1991).

L'enfant s'engage possiblement plus facilement dans l'apprentissage s'il trouve la fonctionnalité dans ce qu'il fait et s'il considère que la situation comporte un défi intéressant pour lui (Viau, 1994). Cette situation pourra le conduire à fournir beaucoup d'efforts pour y participer activement et à persévérer même devant des difficultés (Martin, 1994). En fonctionnant dans la classe grâce à la LE, il pourra être mené avec plaisir et motivation dans ses actions pour acquérir maîtrise et compétences linguistiques.

4.2.1 Exposer l'enfant à un bain de langue riche pour créer des automatismes et favoriser l'autonomie à communiquer en langue étrangère

L'école doit recréer des conditions d'acquisition pour une LE en immergeant l'enfant dans un bain de langue riche et naturel, lequel est essentiel pour qu'il trouve de multiples motivations et du plaisir à l'acquérir, en absence de tout environnement social en dehors de l'école (Dalgalian, 2000). Donc, n'importe quelle action quotidienne de la classe peut devenir un moment riche pour que l'enfant ait une occasion routinière d'écoute en LE. Nous pouvons, par exemple, nous servir des consignes précises au moment d'aller à la toilette, de manger, d'attendre son tour, etc. Ce bain naturel de langue avantage chez l'enfant la création d'automatismes menant à l'autonomie à communiquer en LE (Bouton, 1974 ; Delacroix, 1930). C'est-à-dire qu'il contribue à la formation d'habitudes sur le plan neurophysiologique (Gaonac'h, 1991), car ce qui, au début, demande beaucoup d'efforts à l'enfant, peut devenir peu à

peu un processus automatisé (tâche que nous sommes capables d'accomplir sans y faire attention) grâce à la pratique (Shiffrin et Schneider, dans Bogaards, 1991) et au bain de langue.

Bouton (1974) présente la démarche pédagogique qui, selon lui, mène à l'automatisme : d'abord, l'enfant doit être exposé à une activité verbale permanente (bain de langue), car l'écoute et les corrections qu'elle permet, pourront l'amener à produire des énoncés en LE ; ensuite, les acquis doivent être renforcés pour bien assurer l'installation permanente de la nouvelle liaison synaptique, ce qui est fait à chaque fois que l'enfant les réutilise en réactivant le chemin que suit l'information. Pour bien mener à terme ce processus, l'enseignant peut avoir recours à différentes méthodes, par exemple : la méthode naturelle de Krashen (1983, dans MEN, 1999a), méthode qui respecte le silence initial de l'enfant et lui donne le droit de se servir de la langue au moment où il se sent prêt. Une autre méthode est la réponse physique totale, créée et promue par James Asher (1982, dans MEN, 1999a). Celui-ci affirme que l'apprentissage sera plus efficace et que nous obtiendrons plus de participation de la part de l'enfant s'il répond avec des actions physiques aux ordres linguistiques donnés. Ces ordres doivent toujours être en lien direct avec la vie quotidienne de l'enfant. Le fait que la base de cette méthodologie soit le mouvement attire beaucoup les enfants. Ce bain de langue va privilégier le fait de contribuer au développement de la compréhension auditive avant de demander à l'enfant de parler, fait dont nous avons vu l'importance dans le processus d'acquisition linguistique.

4.3 Faire naître une intégration pratique de la langue étrangère en milieu scolaire

Il faut donner à l'enfant la possibilité d'utiliser la LE pour développer des compétences, pour intégrer des savoirs, pour partager des idées, des sentiments et des opinions. Une des meilleures manières de le faire, c'est d'intégrer la langue dans diverses activités scolaires, c'est-à-dire en faisant que la langue devienne un outil de

communication et de travail fonctionnel dans l'école. Cela peut se faire en bâtissant une interdisciplinarité scolaire où diverses matières pourront être intégrées au sein de la LE. Lenoir (2003) définit l'interdisciplinarité scolaire de la façon suivante :

Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs.

Ayant cette possibilité, l'intérêt de l'enfant pour parler la langue pourrait grandir. En plus, sa confiance en lui-même et en ses capacités pour surmonter les obstacles face à une LE augmenteront, car la langue sera intégrée dans un tout.

Nous proposons l'intégration de la LE à l'école pour qu'elle devienne un outil fonctionnel pour le déroulement de diverses activités scolaires. Nous appuyons le principe de Dalgalian³⁴ (dans Garabédian, 1991), selon lequel, l'intégration « est en réalité la seule garantie de dépasser les phases initiales de compréhension et de reproduction pour mener l'apprentissage à son terme, par des activités cognitives complexes, impliquantes et diversifiées. » (p. 93). Cela signifie qu'ainsi la LE devient un véhicule qui donne accès à divers savoirs. Selon Coste (1984), « Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer » (p. 22). Il ajoute que, pour Widdowson, une précision possible pour cette ambiguïté sera : « communiquer pour apprendre (quelque chose d'autre qu'une langue), c'est (aussi) apprendre à communiquer (dans la langue dont on se sert pour apprendre autre chose). » (*Ibid.*, p. 22). D'après Lenoir (2003), l'interdisciplinarité facilite et favorise l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez l'élève « ainsi que leur mobilisation et leur application dans des situations réelles de vie. ». Ceci permet également que

³⁴ Dalgalian, G. De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue. p. 91-94.

l'enfant apprenne la LE grâce à des activités diversifiées dans plusieurs matières, contenus et savoir-faire disciplinaires différents de la langue elle-même. Les enfants seront ainsi impliqués davantage, d'une façon dynamique et plus réelle envers la LE, ce qui fera évidemment en sorte qu'ils iront chaque fois plus loin dans leurs acquis langagiers. En définitive, en montrant la langue aux enfants comme vecteur d'enseignement disciplinaire et comme moyen pour accéder à certaines connaissances dans d'autres matières scolaires, les objectifs et les contenus vont être globaux et liés. La langue elle-même va cesser d'être l'objectif d'apprentissage principal pour devenir partie intégrante d'autres activités scolaires et moyen d'acquisition des connaissances.

En abordant divers sujets, grâce à l'interdisciplinarité à l'école, la fonction sociale et académique de la langue sera rehaussée, car ceci amènera l'enfant à mieux comprendre son utilité et sa fonctionnalité (Dalgalian, 2000 ; Groux, 2003 ; Cok³⁵, dans Calaque, 1997). Subséquemment, ces activités qui permettront l'accès à des connaissances dans diverses disciplines auront du sens pour lui. En plus, il aura l'opportunité de l'utiliser la langue dans l'ensemble de sa vraie vie scolaire et non pas seulement dans son cours de langue.

4.3.1 *Donner du temps pour apprendre*

L'enfant doit pouvoir prendre le temps d'entendre la musique de la langue, son intonation, son rythme et son accentuation (Rivière-Raverlat, 1997), car c'est à travers l'écoute que la langue se construit peu à peu. Comme nous l'avons déjà souligné, au début de l'acquisition, il y a une période silencieuse où l'enfant se limite à écouter pour prendre confiance envers la LE (Coste, 1984 ; Mallet, 1991 ; Garabédian, 1991 ; Dalgalian, 2000 ; Gaonac'h, 1991), entraînement auditif qui est très important selon Rivière-Raverlat (1997) pour former des habitudes linguistiques.

³⁵ Cok, L. L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré? p. 30-37.

Ainsi, quand les enfants ont acquis une plus grande familiarité avec les sons, la parole vient de façon toute naturelle, ce qui veut dire que le plus important dans le processus d'acquisition langagière est de laisser à l'enfant le temps d'écouter et de comprendre la LE, car le fait d'insister d'abord sur la production (qualité et quantité) peut ralentir considérablement l'acquisition.

En plus de laisser aux enfants le temps d'écouter la LE, il est essentiel de leur offrir un rythme régulier de contact avec elle. D'après l'étude de Blondin *et al.* (1998) il est préférable et important de travailler avec les enfants le plus possible des leçons courtes, mais fréquentes, c'est-à-dire travailler sur une base quotidienne plutôt que de longues périodes moins fréquentes par semaine. Les leçons quotidiennes doivent être d'un minimum de 45 minutes à une heure par jour. Ceci est appuyé par Dalgalian (2000) pour qui l'intensité doit être un minimum d'une séance par jour, c'est-à-dire de 5 à 6 h par semaine. Dans ce processus, il est aussi primordial de souligner l'importance d'une continuité pédagogique linguistique pendant tous les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire).

4.3.2 *Utiliser des ressources didactiques appropriées*

Nous devons savoir profiter de toutes les ressources dont nous disposons dans notre entourage (en accord avec la réalité des enfants) pour les utiliser. Pour enrichir l'acquisition d'une LE, nous pouvons utiliser toutes sortes de matériaux simples, naturels et faciles à être manipulés par lui. Également, pour faciliter l'acquisition, il faut absolument recourir à des matériaux authentiques de la langue ciblée, car ainsi, l'enfant pourra se faire des images plus proches de la culture et des gens qui la parlent tout en comprenant mieux son contexte réel d'utilisation. Ces matériaux peuvent être : des objets réels, des jeux, des histoires, de la musique ethnique, des instruments, des photos, des revues, des journaux, des objets artisanaux, de la nourriture, etc. (Guzman et Insuasty, 2002).

Nous encourageons l'utilisation de matériaux didactiques alternatifs en accord avec le milieu d'apprentissage et avec le contexte particulier pour que les enfants aient un esprit créatif face aux acquis. Nous pensons à des matériaux de base comme les ressources de l'environnement naturel, lesquels vont être à bas coût, par exemple, des roches, des feuilles, de l'argile, des matériaux recyclés comme des boîtes, des morceaux de divers matériaux, du plastique, des journaux, des papiers, etc. Ces matériaux de l'environnement proche et réel de l'enfant pourront faire en sorte d'éveiller davantage son intérêt, sa curiosité et de promouvoir la participation active envers l'acquisition, en plus d'être des matériaux faciles d'utilisation par les enfants à travers diverses activités.

En effet, toutes les ressources didactiques auxquelles nous recourons vont contribuer au processus d'acquisition linguistique et communicatif parce qu'elles permettent d'épanouir la créativité, l'imagination et contribuent au maintien de l'intérêt et de l'attention des enfants tout en les aidant à mieux comprendre la LE.

4.3.3 *Suggestion de thèmes à travailler*

En plus de l'intégration de la langue en milieu scolaire, le choix des thèmes doit être fait d'après les intérêts, les besoins, les capacités de l'enfant et en rapport avec sa réalité. Selon Weiss³⁶ (dans Garabédian, 1991), en général, les thèmes d'intérêt et de prédilection de l'enfant sont facilement identifiables. Il dit qu'« ils tournent autour du "je" et du "ici et maintenant" : "moi et les autres" (...) ; "moi et mon environnement" (...) ; "moi et mes possessions" (...) ; "moi et mes goûts" » (p. 43). À ce sujet, Calaque³⁷ (dans Mallet, 1991) propose un matériel pédagogique avec des thèmes très intéressants auxquels nous pourrions recourir pour enrichir notre praxis. D'ailleurs, il existe une infinité de thèmes auxquels nous pouvons faire appel, entre autres, le temps, l'espace, les fêtes typiques du pays où la langue est parlée ou la nourriture (préparée dans la classe, par exemple). En outre, pour rendre les thèmes

³⁶ Weiss, F. Vers un curriculum intégré. p. 40-46.

³⁷ Calaque, E. *op. cit.*

plus vivants, nous suggérons par exemple d'encourager à l'occasion la correspondance avec des enfants du pays où la langue est parlée, même si pour les plus petits cela se fait à travers des dessins.

5. CRÉER DANS LA CLASSE UN ENVIRONNEMENT DE QUALITÉ FAVORABLE À L'ÉPANOUISSEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE

Au sein de la classe, les enseignants doivent tenir compte de certains facteurs généraux qui vont contribuer au développement et à l'épanouissement efficace de la maîtrise de la LE. Comme dernier fondement de notre approche, dans cette rubrique sont exposés des moyens qui selon nous pourront favoriser cet épanouissement, en créant dans la classe un environnement de qualité. D'après Hourst (2002), l'environnement de la classe doit, d'une certaine manière, être "manipulé" pour favoriser l'apprentissage et pour faire comprendre à l'enfant qu'il peut apprendre en sécurité et avec plaisir, ce qui le mettra dans un état idéal pour l'apprentissage. Il s'agit alors d'un état de réception, de calme, mais aussi de vigilance et d'attention, qui peut éliminer les causes de tensions inutiles chez l'enfant. Tardif (1992) ajoute que l'enseignant doit créer un environnement qui augmentera les possibilités de réussite de l'enfant.

D'après Belanger (1978) et Hourst (2002), l'environnement d'apprentissage est tant physique, social, émotionnel que mental. Ces auteurs ajoutent que des études de Lozanov démontrent que l'utilisation de facteurs suggestifs dans la classe éveillent chez les élèves des réserves étonnantes face à l'acquisition linguistique (un sujet que nous allons traiter un peu plus loin). Tenant compte de ces éléments pour favoriser un environnement de qualité et mieux apprendre la LE, voici ce que nous avons ressorti d'après ce que Hourst (2002) propose :

- * L'ambiance physique et matérielle doit être confortable (surveillée quant aux bruits, à la température, à l'éclairage, etc.), pour que l'enfant se sente à l'aise ;

- * L'environnement social doit être amical et coopératif pour bâtir avantageusement des relations de confiance entre les membres du groupe, ce qui fera qu'ils se sentent respectés et considérés dans leurs processus langagiers ;
- * L'environnement émotionnel et mental doit offrir à l'enfant un lieu où il se sent en sécurité, grâce à quoi il percevra l'apprentissage d'une façon positive.

Ainsi donc, en reprenant ces éléments décrits par Hourst (2002), selon nous, il faut créer un environnement de qualité où :

- * Le climat affectif est favorable (de qualité, empathique, sécurisant, chaleureux, détendu et sans stress) ;
- * Le plaisir et la joie sont au rendez-vous ;
- * Le travail en coopération encouragé ;
- * L'utilisation de routines et de rituels est régulière ;
- * Les processus inconscients d'apprentissage sont pris au sérieux ;
- * La détente, la relaxation et la visualisation sont mises en pratique ;
- * La rétroaction est favorisée et le droit à l'erreur permis.

Nous reprenons ci-après chacun de ces éléments comme étant des éléments favorables à l'épanouissement en LE.

5.1 Mettre en place un climat affectif favorable pour apprendre la langue étrangère

Mettre en place un climat affectif favorable peut avantager le fait que l'enfant soit plus réceptif, qu'il s'engage, qu'il persiste et qu'il participe avec intérêt aux tâches (Tardif, 1992). De là l'importance d'établir un climat de confiance et de sécurité grâce à des facteurs affectifs pour permettre à l'enfant de se sentir à l'aise et libre de s'exprimer, selon son rythme particulier et ses expériences propres. D'après Rogers (1970), dans ce climat, l'empathie est très importante (laquelle est d'ailleurs pour lui essentielle dans la communication humaine), ce qui permettra à l'enfant de se sentir respecté dans son rythme de fonctionnement et d'apprentissage.

Favoriser un environnement qui tient compte de ces principes contribue à faire disparaître certaines situations menaçantes pour l'apprentissage, comme l'anxiété et le stress qui sont parfois associés à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces situations peuvent nuire considérablement à l'acquisition d'une LE. Hourst (2002) explique que « dès le moment où nous percevons une situation comme menaçante » (p. 191), notre corps répond à celle-ci en envoyant des messagers chimiques (comme l'adrénaline) qui propagent une alerte générale dans tout notre système afin de produire des réactions de survie : cela diminue les capacités à fixer l'attention, bloquant ainsi la mémorisation et le processus d'apprentissage.

Comme un atout pour ce climat favorable, l'enseignant doit rassurer les enfants par des gestes simples comme des encouragements et des commentaires positifs envers eux, car ainsi leur confiance et leur réceptivité envers la langue vont accroître, rendant son apprentissage spontané et surtout agréable.

5.2 Apprendre la langue étrangère dans le plaisir et la joie

Le climat de la classe doit permettre aux enfants de se sentir heureux pour que la libre expression en LE soit encouragée. Selon Hourst (2002), avec plaisir, joie et bonne humeur, nous pouvons lutter contre les quatre ennemis de l'apprentissage qui sont selon lui : la menace, le stress, l'anxiété et le « j'y arriverai pas » (p. 153). D'après cet auteur, le plaisir est souvent négligé à l'école. Par exemple, le rire, phénomène non verbal très important, augmente la sécrétion de certains neurotransmetteurs cérébraux qui favorisent l'attention et la mémorisation. Il ajoute qu'en absence de plaisir, nous nous ennuyons, ce qui mène, selon lui, à rejeter l'apprentissage ou à mal comprendre, car l'ennui, provoque des réactions de fuite (physique ou mentale).

5.3 Encourager le travail en coopération pour favoriser l'acquisition linguistique

Le travail en coopération facilite, enrichit et contribue à bâtir des mécanismes inconscients de compréhension d'une LE, grâce à l'usage réel et significatif qu'elle permet (Belanger, 1978). La coopération fait que les enfants soient toujours stimulés par rapport au partage, à l'aide et à la résolution de problèmes pour accomplir un but commun. De cette manière, ils sont constamment mis dans des situations d'interaction et de communication où ils doivent s'exprimer soit pour faire passer un message, soit pour donner une information ou simplement pour faire des demandes. En plus, l'enfant a un désir naturel d'avoir un rôle dans le groupe, de jouer, de partager, d'interagir, de participer et de gérer des tâches conjointes pour mettre à profit ses capacités, ce qui peut être comblé par la coopération.

Lors de notre participation au Congrès d'ACOLPROF (Association colombienne des professeurs de français), réalisé en Colombie, nous avons participé à un atelier sur un projet mené avec des étudiants universitaires (Cancino et Loaiza, 2005) où il a été décrit et montré que, pour une véritable coopération, il faut tenir compte des cinq éléments fondamentaux suivants :

1. Favoriser l'interdépendance et le partage (du matériel ou des responsabilités) pour que l'équipe fonctionne bien ;
2. Atteindre un but commun où chaque membre de l'équipe contribue pour une réussite d'ensemble ;
3. Exiger l'entraide pour que les étudiants se sentent à l'aise de demander ou de donner de l'aide au besoin face à leurs partenaires d'équipe ;
4. Accepter les différences, car les forces de chacun, leurs capacités, leurs caractères et leurs intérêts uniques sont réunis pour réussir le travail ;
5. Responsabiliser chaque membre de l'équipe face à la réussite, tout autant dans le fonctionnement que dans l'accomplissement de la tâche.

Selon les auteurs, ce projet a montré que des stratégies pédagogiques fondées sur l'apprentissage coopératif ont renforcé les habiletés cognitives et sociales des étudiants. Les étudiants impliqués ont pu apporter et partager leur savoir dans un climat de tolérance et de respect pour l'accomplissement des différentes activités du projet.

Ainsi donc, en plus de faire naître un besoin d'expression et une compétence communicative chez l'enfant, la coopération va lui faire acquérir, en même temps, des compétences quant au fait d'être autonome, patient, tolérant, responsable et respectueux de son travail et de celui des autres, au sens des tâches qui mènent à un produit commun. La coopération fait relever des défis qui mènent à la satisfaction d'une tâche accomplie, en plus de faire que la LE devient pour l'enfant un moyen pour satisfaire son besoin de communiquer.

5.4 Utiliser des routines et des rituels pour faciliter l'apprentissage linguistique

À l'école, il faut que la classe soit pour l'enfant un lieu de construction des habitudes linguistiques, grâce à des routines et des rituels instaurés, car ce sont des moyens qui facilitent la communication (Coste, 1984). Les enfants ont besoin de repères pour se sentir rassurés et pour trouver une stabilité dans leurs démarches quotidiennes, étant donné qu'ils se dirigent vers l'inconnu en acquérant une LE. L'utilisation des routines et des rites entraîne la répétition et renforce les habiletés acquises, tout en facilitant la compréhension et la mémorisation (Calaque³⁸, dans Mallet, 1991 ; Steiner, 1988, 1998).

Au sujet des rituels, Hourst (2002) propose quelques trucs faciles à instaurer : des rites de groupe, des fêtes d'anniversaire, des succès, des dates importantes ou spéciales ; des rites en lien avec l'environnement d'apprentissage, par exemple, en

³⁸ Calaqué, E. *op. cit.*

apportant quelque chose de spécial dans la classe comme des fleurs ; des rites dans le déroulement des activités, comme le fait de débiter par cinq minutes de relaxation et finir par l'écoute d'une musique entraînante, etc. Jensen (2001) ajoute des propositions telles que le fait d'avoir un slogan, une chanson, de se servir de gestes, de l'utilisation d'un journal personnel, de discussions, du partage d'histoires, de actualités, etc. Ces rites ont comme finalité ultime d'engager les apprenants envers les activités.

Quant aux routines qui sont reprises au fil des jours, l'enfant devient peu à peu capable de se construire des enchaînements d'actions qui se reproduisent dans la classe pendant la journée. Il devient ainsi capable de prédire des événements et d'ajuster ses actions en conséquence (Winnykamen, 1990), car la quotidienneté entraîne la répétition de certains énoncés et consignes, permettant à l'enfant de trouver des repères dans la journée. Un des principaux rôles des routines est de permettre d'annoncer le début ou la fin des activités en offrant à l'enfant le temps de se préparer ou de faire une transition entre elles.

5.5 Profiter des processus inconscients d'apprentissage envers la langue étrangère

Apprendre est un processus qui implique la personne toute entière : tant le corps que les émotions, ce qui veut dire qu'il implique à la fois le conscient et l'inconscient (Belanger, 1978). Pour cette raison, des auteurs comme Belanger (1978) et Hourst (2002), en s'appuyant principalement sur des principes du Dr Georgi Lozanov, soulignent l'importance que joue l'inconscient dans le processus d'apprentissage par la construction d'une compétence linguistique. Lozanov (dans Hourst, 2002 et dans Belanger, 1978) a beaucoup étudié et travaillé sur ce sujet. Il rassemble ses théories dans un système d'apprentissage qu'il a appelé la suggestopédie, dont il a fait une

application pratique visant l'enseignement des langues étrangères. À travers la suggestopédie, il propose de réorganiser les processus de la connaissance. Ces principes ont des fins pédagogiques précises comme le fait principal de profiter des processus inconscients pour stimuler l'émotivité, la perception, la motivation, la mémoire et l'association d'idées pour retrouver un équilibre corporel ou psychique. Sa théorie a un caractère ludique grâce à quoi une atmosphère de relations naturelles et de confiance est créée inconsciemment entre les membres de la classe (Belanger, 1978). Ceci veut dire que le vécu scolaire doit laisser une grande place à ces processus pour que l'enfant ait une attitude positive face à la LE, ce qui pourrait faciliter son acquisition. Voici quelques principes rassemblés par Hourst (2002) et Belanger (1978) d'après les théories suggestopédiques de Lozanov :

- * Apprendre doit être plaisant ;
- * Les facteurs émotionnels et la motivation positive sont des facteurs primordiaux à retenir lorsqu'on apprend à communiquer, pour que l'enfant se sente valorisé ;
- * L'apprentissage doit tenir compte du conscient et de l'inconscient ;
- * La communication libère les capacités créatives et intellectuelles de l'enfant ;
- * L'environnement joue un rôle important quant à la qualité de l'apprentissage ;
- * Une atmosphère agréable qui suggère du calme et de la confiance envers les acquis fait se dérouler l'apprentissage comme une expérience plaisante ;
- * Le travail en coopération est très productif ;
- * La détente permet à l'individu d'être plus réceptif et de mieux apprendre, car elle le libère de ses tensions et de ses soucis quotidiens ;
- * Le mouvement est un moyen d'apprentissage très important ;
- * L'art et, en particulier la musique, sont des outils exceptionnels d'apprentissage, ainsi que les jeux, les rondes, les chansons, les exercices gestuels, les danses, etc.

En outre, Hourst (2002) suggère qu'il faut également apprendre à parler le langage du subconscient (ou inconscient) qui obéit à ce qu'il résume dans

la règle des 5 P³⁹, laquelle selon lui, peut être mise en pratique grâce à la visualisation :

- Parler au Positif, car l'inconscient ne comprend pas la négation ;
- Parler au temps Présent, car l'inconscient n'a pas la notion du temps (par exemple, un événement lointain peut nous faire réagir d'une certaine manière) ;
- Utiliser un langage Personnel, parler toujours en "je" à la place de "nous" ;
- Persévérer (ou répéter), pour mieux ancrer l'information dans l'inconscient ;
- Mettre de la Passion dans tout ce que nous faisons, car en impliquant des émotions positives, le rapport avec notre subconscient est influencé.

Cette règle nous amène à ce que présente Lozanov (dans Hourst, 2002) du fait que, dans le processus d'acquisition naturel et inconscient, il faut souvent commencer par faire une « "désuggestion" » (p. 50) de l'apprenant, c'est-à-dire commencer par éliminer progressivement des convictions négatives (barrières mentales souvent illusoires) qu'il a sur ses capacités et sur ses limites face à l'apprentissage, car ainsi nous pouvons contribuer au fait qu'il mette des efforts pour essayer toujours davantage.

5.6 Recourir à la détente, à la relaxation et à la visualisation pour mieux apprendre la langue étrangère

Pour acquérir une LE, il est important que l'enfant apprenne à prendre conscience de son corps comme moyen d'expression et de communication. L'unanimité existe quant au fait que, grâce à la détente et à la relaxation (c'est-à-dire quand les muscles sont relâchés), l'être humain est plus réceptif, plus alerte et plus conscient de tout ce qui touche ses sens, de tout ce qui se passe autour de lui. En éliminant des tensions musculaires inutiles, l'enfant sera plus alerte et plus disposé à apprendre (Belanger, 1978 ; Hourst, 2002).

³⁹ Lettre que l'auteur met dans le texte qui suit en majuscule, principe que nous avons repris pour rehausser son propos.

Il existe plusieurs avantages lorsque nous sommes détendus, entre autres, l'attention est captée plus facilement, l'imagination est éveillée et la mémoire à long terme est favorisée (Hourst, 2002; Belanger, 1978). Pour ces raisons, Hourst (2002) propose de faire faire aux enfants, à la fin du cours, un exercice simple de détente mentale (ce que nous encourageons fortement à faire au début aussi) avec l'aide d'une musique qui inspire le calme. Ceci, selon lui, va permettre aux enfants par exemple de mieux se concentrer avant de se rappeler des choses importantes à retenir de l'activité.

Il existe diverses façons simples de se détendre, par exemple en s'étirant, en faisant des mouvements doux, en mimant des choses, en bougeant avec délicatesse, en écoutant des sons apaisants, en sentant des odeurs, en prenant conscience de sa respiration et du silence, en pensant à des souvenirs agréables, en faisant des visualisations : technique où il s'agit de créer volontairement des images mentales agréables, etc. Hourst (2002) ajoute que « L'emploi fréquent de la visualisation dans une démarche d'apprentissage peut également affecter positivement la créativité, la mémoire et l'aptitude à résoudre des problèmes. » (p. 210). D'après Lozanov (dans Belanger, 1978), le yoga propose ces types de techniques qui, selon lui, sont en relation directe avec l'étude des langues étrangères.

5.7 Favoriser la rétroaction et permettre le droit à l'erreur pour bien faire ancrer la langue étrangère chez l'enfant

Les expériences offertes aux enfants doivent leur permettre de développer une capacité à prendre des risques (Hourst, 2002). Pour bien acquérir une LE, l'élève doit avoir le droit à l'erreur et à se tromper pour développer des compétences pratiques. L'environnement doit donc rassurer l'enfant et fournir des rétroactions face aux risques qu'il prend pour qu'il renforce mieux ses acquis. Ainsi, si face aux essais communicatifs de l'enfant, nous réagissons avec une rétroaction formatrice à la place de voir ses erreurs comme des échecs, il fera sûrement une nouvelle tentative de communication et d'expression pour arriver à intégrer la nouvelle LE (Bruner, 1986).

Apprendre une LE peut être pour l'enfant une situation déstabilisante. Donc, il faut lui permettre de se sentir en sécurité et respecté dans ses démarches quand il prend des risques et essaie de parler, ceci pour qu'il apprenne à tirer positivement parti de ses erreurs, en plus de développer sa confiance en lui-même pour mieux communiquer. Dans l'acquisition d'une LE, il est vital que les enfants comprennent que les erreurs ne sont pas des incompétences de leur part, ni des échecs, mais plutôt des occasions de s'améliorer, de tirer parti des actions et des gestes posés (Martin, 1994 ; Bruner, 1986).

Selon Hourst (2002), pour bien apprendre, le "*feed-back*" (rétroaction) est essentiel. Il ajoute que les enfants ont besoin d'en recevoir de façon « suffisamment rapide pour que l'erreur ne s'ossifie pas. » (p. 261). De ce fait, la rétroaction doit être faite immédiatement à la fin de toute activité comme un moyen de retour sur elle-même, de réflexion sur le travail et d'évaluation de l'exécution. Une autre façon d'offrir de la rétroaction est, par exemple, en exposant des travaux faits pendant l'activité pour que l'enfant se sente valorisé dans ce qu'il fait et satisfait de partager ses réalisations avec les autres (Dalgalian, 2000). Tout ceci pour amener l'enfant à s'auto-évaluer et pour connaître les réactions qu'il a face aux activités (Hendrick, 2002) et à la langue. À travers cette phase de rétroaction, il sera amené à être conscient des sensations, des actions et des points importants vécus pendant l'activité.

Enfin, cette rétroaction, "*feed-back*" ou retour sur les activités est très important pour le cerveau, car il a besoin de cela pour valider les structures mentales mises en place à travers les activités (Jensen, 2001 ; Sousa, 2002). Ceci permet également aux enfants de prendre conscience de la responsabilité et du contrôle qu'ils ont sur leur processus d'apprentissage (Viau, 1994) et de mieux comprendre les actions posées pendant l'activité (ce qu'ils font et la façon dont ils le font), des faiblesses, des difficultés ou des problèmes pour les améliorer dans des activités futures. Cela veut dire que, grâce à ces avantages, il sera plus facile pour l'enfant d'intérioriser les images que l'activité fait naître.

QUATRIÈME CHAPITRE

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE LUDIQUE ET ARTISTIQUE

« Si un étudiant se risquait à apprendre une langue étrangère
en jouant et en dialoguant de façon intensive,
il ferait sans doute beaucoup plus de progrès
que dans une salle de classe ordinaire. »
Marshall McLuhan⁴⁰.

Dans l'ensemble, une approche pédagogique ludique et artistique amène l'enfant à acquérir une LE d'une façon harmonieuse, tout en tenant compte de ses besoins et de ses intérêts personnels, scolaires et sociaux (Calaque, 1997). Pour notre approche pédagogique, nous nous basons sur les principes de Dalgalian (2000), déjà évoqués dans les visées de notre approche au chapitre précédent. Nous trouvons important favoriser le fait que les expériences rencontrées par l'enfant lui permettent d'explorer son environnement et de le découvrir pour acquérir des compétences en LE.

Cette approche est globale et flexible, elle propose de tenir compte de l'environnement avec toutes les ressources que celui-ci peut mettre à disposition d'une LE, pour que l'enfant l'acquière d'une manière utile pour la vie. Nous proposons d'offrir à l'enfant une grande variété de sensations visuelles, tactiles et kinesthésiques et de mettre à sa portée une grande diversité de matériaux à utiliser avec lui afin de faciliter le développement et l'intégration de compétences en LE. Ceci dans le but que l'enfant puisse se servir toute sa vie des compétences développées et des outils d'apprentissage acquis grâce à une approche qui le fait réagir de façon multi-sensorielle (Trocmé-Fabre, dans Ribière-Raverlat, 1997).

Les activités ludiques et d'expression artistique peuvent favoriser le fait que l'enfant interagisse et communique de la façon la plus naturelle possible, même d'une

⁴⁰ Alshuler, C. et Cornaire, C. (1987) *La communication par le jeu*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

façon inconsciente, en étant réceptif à tout ce que son environnement lui offre (Steiner, 1998). Nous suggérons ces moyens pour que la LE puisse être enrichie par le plaisir de participer aux activités. Ainsi, nous espérons attirer l'attention de l'enfant pour l'amener à la manipuler en se préoccupant prioritairement de la signification de son message et non pas de la forme de son énoncé, tel que nous l'avons déjà exprimé. Avec cette approche nous voulons encourager les enfants à interagir et à communiquer d'une façon naturelle, ce qui pourrait faciliter leur implication, leur besoin d'agir face à la LE et leur motivation à participer aux activités.

Pour ce chapitre, nous allons passer en revue les principes généraux au sujet du jeu et de l'expression artistique, évoquer leur rôle dans le développement de l'enfant, en particulier le développement du langage et, plus précisément, leur importance comme moyen pédagogique pour apprendre une LE, tout en mettant en évidence des outils exceptionnels pour cette acquisition.

1. LES ACTIVITÉS LUDIQUES COMME FACILITATRICES DE L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

« Le petit enfant appréhende et comprend le monde d'abord par les sens, en touchant, bougeant, écoutant. »
Maria Montessori⁴¹.

L'enfant trouve beaucoup de plaisir à bouger, à jouer, à s'exercer et à s'exprimer corporellement ainsi qu'à découvrir et à créer des choses tout en manipulant divers matériaux. Puisque l'enfant trouve beaucoup de plaisir avec toutes ces activités, nous pouvons nous servir d'elles pour lui faire acquérir des compétences en LE d'une façon très dynamique et spontanée (Groux, 2003). Nous reprenons ce qu'a dit Bruner (1986) au sujet de la langue maternelle, quant au fait que « l'apprentissage [...] est plus rapide s'il s'inscrit dans un contexte ludique » (p. 86). Donc, pour favoriser une attitude positive et réceptive face à une LE, l'apprentissage

⁴¹ Sizaïre, A. *Op. Cit.* p. 32.

doit tenir compte des facteurs ludiques, surtout en ce qui concerne le plaisir et la gratuité (Bruner, 1986), ceci pour motiver et pour intéresser les enfants à relever le défi de parler une LE et communiquer avec les autres. Un des plus grands avantages de ces activités est que, grâce à elles, nous pourrions faire naître la participation volontaire de l'enfant. En plus, elles ont une vraie résonance et une importance privilégiée dans sa vie affective (Jensen, 2001 ; Dalgalian, 2000), ce qui fait qu'il s'investit et qu'il s'engage facilement (Hermet et Jardiné, 1996).

À travers des activités ludiques, nous espérons offrir à l'enfant un champ d'exploration varié et susciter sa découverte et accroître sa compréhension de la diversité. Ces activités dynamisent l'apprentissage, développent la créativité, respectent le rythme de l'apprenant tout en nous permettant comme enseignants de connaître ses goûts et ses intérêts. En plus, grâce à la liberté qu'elles offrent, il est facile pour nous de prendre le temps d'observer l'enfant pour mieux favoriser les interventions et mieux utiliser des renforcements adéquats. La langue introduite dans la classe d'une façon ludique devient pour l'enfant une règle qu'il faut qu'il respecte pour mener à bien le jeu. Il faut qu'il réussisse à dire ce qu'il veut dire pour participer aux activités tout simplement parce qu'il a besoin de communiquer et de partager avec les autres, non pas parce qu'il s'agit d'une nouvelle langue qu'il apprend.

1.1 La place du jeu dans le développement global de l'enfant

Il existe une longue tradition quant aux avantages d'utiliser le jeu dans la salle de classe. Cependant, nous ne profitons pas assez de cet outil pédagogique, même si nous savons, tel que l'exprime Decroly⁴² (dans Houssaye, 1995), que jouer est pour l'enfant synonyme de vivre. D'après Bruner (1986), le jeu, en plus d'être une activité essentielle pour le développement affectif, social et cognitif de l'enfant, est une source de plaisir pour lui. Grâce à ceci, nous pourrions l'amener à mettre certains moyens en œuvre pour atteindre des buts précis.

⁴² Pourtois, J-P et Dierkens, C. Ovide Decroly. p. 126-145.

De façon générale, d'après les études consultées, le jeu offre à l'enfant un grand éventail d'avantages. Parmi ceux-ci, le jeu :

- * Éveille chez l'enfant l'intérêt et le goût d'agir face à diverses situations ;
- * génère des défis, ce qui mène l'enfant à s'engager dans des actions ;
- * fait découvrir à l'enfant la maîtrise de l'estime de soi et la capacité d'adaptation et de création, le conduisant à éprouver un sentiment d'auto-suffisance pour se débrouiller face aux expériences rencontrées ;
- * véhicule une charge émotionnelle qui mène l'enfant à découvrir, à explorer, à s'exprimer et à communiquer grâce aux expériences personnelles qu'il suscite ;
- * favorise la créativité, l'imagination ainsi que la concentration et la mémoire, grâce à quoi l'enfant acquiert des aptitudes et développe des compétences ;
- * amène un état d'esprit détendu et positif tout en permettant que l'enfant participe volontairement aux activités et que son effort soit productif ;
- * encourage l'autonomie face aux démarches et à la résolution des problèmes ;
- * exige de l'ordre et le respect de certaines règles, qu'il faut suivre pour bien mener à terme le jeu, ce qui permet que l'enfant puisse se repérer dans ces démarches ;
- * est un excellent moyen de donner des rétroactions, de réviser les activités, les démarches et les acquis.

Grâce au jeu, l'enfant explore, expérimente et découvre des possibilités infinies, ce qui l'amène à avoir l'occasion de résoudre des problèmes qu'il rencontre quotidiennement (Bruner, 1986) et à trouver des réponses aux questions qu'il se pose. Les enfants aiment jouer, car cela répondre à un besoin naturel de croissance, d'exploration et d'épanouissement, donc, cela leur procure du plaisir et les fait se sentir en confiance et libres d'agir selon leurs rythmes de vie (Hendrick, 2002). Pour cette raison, n'importe quelle activité que l'enfant trouve intéressante se transforme très facilement en jeu pour lui.

1.2 Le jeu et l'acquisition du langage

D'après plusieurs auteurs, entre autres Piaget (1978), Bruner (1986), Garabédian (1991), Vygotski (1985), le processus d'apprentissage linguistique chez l'enfant est étroitement lié au jeu. Selon eux, le jeu est une démarche globale qui fait appel à tout l'être et qui met l'enfant au défi face à ses capacités. Novakov (dans Belanger, 1978) précise que les jeux sont « "des actes qui incitent les étudiants à faire des démarches langagières" » (p. 217). Ceci est renchéri par Delacroix (1930), selon qui « l'enfant joue avec ses organes vocaux et ses perceptions auditives, comme il joue avec ses membres et avec les objets. » (p. 283). Grâce à cette expérimentation, l'enfant découvrira des habiletés et des réussites face à ses comportements linguistiques. Selon ce même auteur, l'enfant, avant de savoir parler, s' imagine qu'il parle, donc il ne fait attention qu'à son intention de communication, ce qui n'enlève pas l'effort que l'enfant doit mettre pour s'exprimer, pour participer et pour suivre des règles.

Dans la classe, le jeu peut permettre un haut degré d'interactions sociales (Ervin-Tripp, 1981, dans Gaonac'h, 1991) qui favorisent des échanges linguistiques. Ceci peut aussi amener l'enfant à s'approprier la LE sans beaucoup d'efforts conscients, grâce au fait qu'il est en train de jouer ou de réaliser des projets amusants pour lui (Groux, 2003). L'enfant répète des sons et des mots par simple plaisir, sans difficulté, ce qui lui permet de se servir de la langue pour faire des choses qui retiennent fortement son intérêt. Le jeu permet également aux enfants d'apprendre à gérer l'imprévu et à réagir d'une façon très positive et avec aisance face à diverses situations de communication. Il leur donne l'occasion de trouver différentes solutions aux problèmes, d'avoir diverses bonnes réponses, de se tromper, de rire et de se reprendre sans pour autant entraîner des conséquences frustrantes chez eux (Hourst, 2002). Le jeu permet une expression sans contrainte ni gêne, c'est-à-dire sans crainte de l'erreur, ce qui favorise la spontanéité de l'enfant à s'exprimer sans pourtant se sentir rejeté (Halle, 2000 ; Bruner, 1986). Plusieurs auteurs mentionnent cet avantage pour l'enfant de pouvoir agir en toute liberté d'une façon créative dans le cadre des

activités qui ne vont pas comporter pour lui de risques face à ses initiatives. Selon Bruner (1986), cela est une des fonctions essentielles du jeu, laquelle offre à l'enfant la possibilité d'expérimenter sans que ses gestes portent à des conséquences désagréables. Cet auteur ajoute que cela amène l'enfant à se sentir en sécurité pour s'exprimer et pour communiquer, tout en l'amenant à se valoriser envers ses démarches et, par conséquence, à avoir l'impression de mieux se débrouiller de façon générale face aux échanges avec les autres.

1.3 Le jeu comme outil pédagogique pour le développement des compétences en langue étrangère chez l'enfant

Le développement des compétences en LE va être amélioré si nous laissons les enfants explorer et apprendre en s'amusant. De ce fait, l'intérêt de l'enfant sera mobilisé, il trouvera l'apprentissage gaie et il participera spontanément et volontairement aux activités. Le jeu est un outil pédagogique qui avantage ces principes. En plus, il permet à l'enfant de s'engager dans les activités (Piaget, 1978).

L'objectif clef, en recourant au jeu pour apprendre une LE, est de soutenir et d'encourager l'expression, grâce aux échanges authentiques qu'il permet et qui favorisent la prise de parole vers une communication véritable en LE. Les situations de jeu seront garnies de spontanéité au sein des interactions communicatives, grâce auxquelles nous offrons à l'enfant la possibilité d'avoir le courage de parler et de s'exprimer (Bruner, 1986 ; MEQ, 1981). Donc, l'idée principale d'utiliser le jeu comme outil pédagogique pour apprendre une LE est de permettre à l'enfant d'être le responsable de sa démarche d'acquisition, tout en lui laissant mettre en application ses acquis et ses compétences. Le jeu peut contribuer à générer une attitude positive face à une LE, à dissiper sa gêne, à développer sa persévérance, son ingéniosité, son courage et sa constance. Tout ceci pourrait le mettre en confiance pour s'exprimer grâce au fait que les erreurs lui permettent de se reprendre face aux échecs et de s'améliorer face aux compétences à acquérir (Bruner, 1986).

Pour l'enfant, presque tout est un jeu, donc, il est utopique de penser qu'il puisse apprendre une LE sans recourir au jeu, car celui-ci a beaucoup de sens pour lui. Le jeu peut contribuer avantageusement à la naissance d'habiletés communicatives, à la mise en place d'automatismes et permettre la mise en mémoire de principes linguistiques d'une façon durable (Bruner, 1986). Le jeu invite l'enfant à manipuler la LE en suivant des consignes qui lui sont données. Comme, par exemple, au moment que nous lui demandons d'agir (faire un avion en papier et le faire voler, etc.) ou de se déplacer (courir pour attraper un ballon, marcher derrière un ami, etc.). Grâce à ceci, peu à peu, l'enfant peut maîtriser le code linguistique sans avoir besoin d'une instruction formelle, structurée et réfléchie. En introduisant le jeu pour l'apprentissage d'une langue, la LE, loin d'être une exigence ennuyeuse, peut se transformer en désir pour l'enfant, ce qui lui permettra de s'exprimer tout naturellement, même si au début, il ne joint pas la parole dans son acte communicatif.

Cela signifie que, en utilisant le jeu comme renforcement linguistique, l'enfant aura la chance de répéter pour le plaisir de s'amurer et d'arriver à maîtriser ses actes (Mallet, 1991 ; Piaget, 1978 ; Calaque, 1997 ; Bruner, 1986; entre autres), ce qui l'amènera dans son action à acquérir des compétences en LE.

2. L'EXPRESSION ARTISTIQUE COMME MOYEN DIVERSIFIÉ POUR L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

"L'expérience artistique par ses fonctions de transformation de l'expérience
aide l'homme à s'identifier, à s'intégrer à la société
et à mieux connaître le monde dans son ensemble"
Irène Senécal⁴³

Les arts sont une forme d'expression (de soi-même, de la vie intérieure), mais aussi de communication (partage et relation avec l'autrui) (Senécal, 1976). Pour ces raisons, ils doivent être considérés comme une condition de vie essentielle à tous les

⁴³ Gagné, H. et Brière, M. *Le geste, l'image et la parole. L'art et l'enfant*. Cassette vidéo. Émission pilote produite par la Télé-université et Radio Québec (série de 13 épisodes) traitant des caractéristiques des dessins d'enfants.

êtres humains. Selon Bergeron (1995), les activités artistiques sont un outil de travail et un moyen d'expression et de communication exceptionnel. Elle ajoute qu'en passant par le biais de l'art, une meilleure communication s'installe dans une classe. D'après plusieurs auteurs, entre autres, Bilodeau et Damiens (1990), les arts facilitent l'acquisition des langues. Donc, grâce à des activités artistiques, l'enfant peut apprendre une LE comme un moyen de communication en relation avec le plaisir de la création.

Ces activités stimulent l'enfant tout en l'amenant à découvrir par lui-même des façons de s'exprimer au moyen de techniques variées (Senécal, 1976). Également, ces activités permettent la manipulation de divers matériaux pour s'exprimer, pour communiquer et pour partager avec les autres. L'enfant aura de la place, pour résoudre des problèmes et pour produire et créer des choses. Ces actions lui permettront d'associer des mots en LE à divers contextes d'expression. Les moyens artistiques créent un climat plaisant, favorisent la compréhension de l'information et la mémorisation, éléments avantageux vis-à-vis l'acquisition/apprentissage d'une LE (Lozanov dans Hourst, 2002 et dans Belanger, 1978).

Dans les pages qui suivent, nous allons mettre en évidence l'importance de l'expression artistique quant au développement de l'enfant, de son langage et, plus précisément, de son apprentissage d'une LE, ainsi que quelques outils exceptionnels pour se l'approprier.

2.1 L'expression artistique et développement de l'enfant

En proposant à l'enfant des activités d'expression artistique, il sera amené à vivre des expériences multiples sur tous les plans. Il aura largement l'occasion d'exprimer ses idées, ses impressions, ses sensations, ses émotions et sa vision personnelle du monde (MEQ, 2001). Les activités artistiques ouvrent particulièrement

le chemin vers la socialisation et la découverte (Frois⁴⁴, dans Calaque, 1997). Selon Weinberger (1995, dans Jensen, 2001), ces moyens sont très avantageux pour l'épanouissement global chez l'être humain. Il déclare que :

L'enseignement des arts facilite le développement du langage, augmente la créativité, stimule la prédisposition à la lecture, aide au développement de la sociabilisation et à l'accomplissement intellectuel général, et crée des attitudes positives à l'égard de l'école. (p. 94).

Grâce aux perceptions éveillées par ces activités, l'enfant est en mesure de s'exprimer spontanément et de développer des compétences à travers la création artistique (Beaupré, 1979). Aussi, grâce à l'utilisation de ces différents gestes (pictural, plastique, musical, corporel), le potentiel créatif de l'enfant est développé, ce qui lui offre la possibilité de s'approprier des moyens pour aller chaque fois plus loin dans ses possibilités d'expression (Hermet et Jardiné, 1996 ; Steiner, 1998).

2.2 L'expression artistique et développement linguistique chez l'enfant

L'expression artistique permet aux enfants d'être créatifs, ce qui peut favoriser beaucoup leur développement linguistique. La créativité joue un rôle très important au sein des activités d'expression artistique. Elle est une qualité essentielle à cultiver parce qu'elle entraîne chez l'être humain une satisfaction et une confiance en sa capacité à communiquer de façon originale ses perceptions, ses idées et ses émotions. En encourageant le développement créatif à travers des expressions artistiques, nous recourons à la joie et au plaisir, ce qui éveille chez les enfants une satisfaction profonde qui va très probablement leur permettre d'exprimer librement en LE leurs idées et leurs sentiments au sein des interactions (Anastassiadi, 1997 ; Hendrick, 2002). En plus, cela favorise leur l'estime de soi, tout en encourageant leur confiance envers l'expression en LE.

⁴⁴ Frois, J. La narrativité dans la structuration de la classe et dans l'élaboration de matériels pédagogiques. p. 60-65.

L'expression artistique permet à l'enfant d'exprimer à travers des images ses idées, ce qui permet que la parole naisse (Beaupré, 1979). Elle facilite également la création des images mentales qui favorisent la compréhension, la mémorisation et l'intégration de nouvelles acquisitions linguistiques. Grâce à ces avantages, il est facile de se débarrasser à l'école des exercices répétitifs qui n'ont pas de sens pour l'enfant au moment d'encourager le développement linguistique (Belanger, 1978).

2.3 Les activités d'expression artistique et des outils exceptionnels pour s'approprier une langue étrangère

Les activités d'expression artistique offrent des expériences sur les plans corporel, visuel et sonore. Ces expressions sont des procédées privilégiées pour mener les enfants à s'exprimer authentiquement et à communiquer avec les autres en LE (Calaque, 1997). Ceci veut dire que l'enfant, en ayant une place pour s'exprimer et pour partager ses images grâce aux activités artistiques, va être largement encouragé à parler la LE. Les expériences artistiques contribuent aussi à l'installation d'une situation réelle d'échange et de communication entre les membres de la classe (Wild⁴⁵, dans Calaque, 1997). Cela fera que les enfants trouvent du plaisir à s'exprimer, à communiquer et à dire aux autres ce qu'ils ressentent.

Chaque discipline artistique possède son propre langage, ses règles, ses principes et ses outils, ce qui permet à l'enfant d'entrer en relation avec les autres et d'interagir de façons très diverses (MEQ, 2001). Nous allons parler de ces moyens d'expression tout en incluant dans ceux-ci quelques outils exceptionnels. Nous parlerons du dessin, des histoires et des contes, de l'utilisation des marionnettes, ainsi que du rythme, des chansons, des comptines et des rondes. Ceux-ci sont des outils profitables et avantageux pour apprendre une LE aux yeux de plusieurs praticiens de l'apprentissage des langues, car ils permettent la mise en relation d'une LE avec la vraie vie de l'enfant. De plus, ils rejoindront divers thèmes du quotidien de l'enfant et

⁴⁵ Wild, F. Les arts plastiques pour enseigner une langue vivante. p. 157-161.

de sa vie affective. Ceci aidera l'enfant à se créer des images mentales pour qu'il agisse positivement face au matériel linguistique. C'est-à-dire que, grâce à ces outils, il est facile de faire participer l'enfant à des situations de création qui vont véhiculer le langage, tout en suscitant le plaisir. La plus intéressant avantage de ces outils est qu'ils font immerger l'enfant dans une langue authentique grâce à laquelle il peut découvrir lui-même le sens des messages. À ce sujet, Bustarret (1982) présente dans son livre des suggestions de démarches et de matériaux auxquels nous pouvons recourir pour une éducation auditive en LE.

Dans la suite de notre étude, nous allons présenter un bref aperçu de ces divers moyens d'expression mis au service de la LE : l'expression plastique, corporelle (jeu dramatique et danse) et musicale. Dans les rubriques qui suivent, nous allons passer en revue ces procédés artistiques en général, tout en mettant en évidence chacun des outils exceptionnels pour apprendre une LE. Grâce à ces moyens, l'enfant sera guidé dans son développement global, dans son épanouissement et plus spécifiquement dans l'acquisition d'une LE.

2.3.1 *L'expression plastique et le développement des compétences en langue étrangère*

Les arts plastiques font créer des images mentales chez l'enfant, lui font découvrir son environnement et lui permettent de s'approprier des gestes à travers la transformation de la matière, car elles lui font percevoir, découvrir et poser des gestes précis (MEQ, 1981). Cette technique d'expression offre à l'enfant de multiples occasions d'expérimenter des sensations intéressantes et d'explorer son environnement (Dal Prato, 1970). Cela lui permet à la fois d'être lui-même pour exprimer ses besoins, ses intérêts, ses idées et ses sentiments de façon libre, propos idéaux pour parvenir à communiquer en LE.

L'enfant explore tout naturellement à travers chacun de ses sens : il touche, il regarde, il goûte, il écoute, il sent, il manipule, etc. C'est justement à tout cela que contribue ce moyen artistique (Calaque, 1997 ; Mallet, 1991), ce qui avantage le fait que le besoin de l'enfant de s'exprimer et de parler éclot comme une impulsion à partager toutes ces impressions (Beaupré, 1979). Cela fait que les enfants trouvent dans l'art plastique une source de motivation qui fait naître le désir et le plaisir de partager leurs créations.

Il faut savoir que le but premier de ces activités n'est pas de fournir un produit final, mais plutôt de laisser l'enfant s'amuser, tout en tirant profit de sa démarche. Si l'enfant trouve du plaisir à ces réalisations, il sera toujours intéressé et disposé à apprendre de nouvelles choses (Beaupré, 1979 ; Hendrick, 2002 ; MEQ, 1981). En explorant diverses techniques bidimensionnelles (la peinture, le collage, la gravure, la mosaïque, l'impression, entre autres) et tridimensionnelles (le modelage, le façonnage, l'assemblage, la sculpture, entre autres) et en explorant divers matériaux (par exemple, des matériaux naturels comme des cordes, du bois, des pierres, de la laine ou du tissu, ou enfin n'importe quoi), la création des images mentales pour réussir à s'exprimer et à communiquer plus facilement en LE sera très riche.

2.3.1.1 Le dessin comme outil exceptionnel pour laisser des traces de la langue étrangère. Nous allons faire référence au dessin comme moyen de communication, car dessiner est un art graphique privilégié d'expression et une des formes les plus anciennes du langage de l'être humain. Le dessin a été et sera toujours une façon naturelle d'expression, de connaissance et de plaisir, spécialement pour les enfants. Ceux-ci ont beaucoup de facilité à exprimer leurs idées à travers le dessin : ils peuvent nous faire comprendre et nous communiquer leurs pensées, leurs besoins, leurs intérêts, leurs goûts et même leurs peurs. Pour le petit enfant, le dessin est un moyen de communication privilégié en attendant de maîtriser la parole orale et écrite, comme des moyens sociaux plus significatifs (Dal Prato, 1970).

Chez l'enfant, le dessin, en plus de lui permettre de développer la maîtrise de ses gestes, contribue énormément à accroître sa capacité de retenir et de représenter en images des objets, des événements, des idées, etc. Donc, nous pouvons facilement recourir au dessin pour faciliter et renforcer les acquisitions en LE. Par exemple, la représentation graphique peut être utilisée afin de laisser des traces des activités, des chansons, des contes, des jeux, des créations artistiques, etc., que nous faisons avec les enfants (Losada⁴⁶, dans Mallet, 1991). À ce sujet, Hourst (2002) propose de recourir à l'utilisation des topogrammes (ce qu'il fait d'ailleurs dans son livre). Pour ce faire, il place des dessins (avec des phrases), d'une manière créative pour lier des idées entre elles. Selon lui, ceci est un outil pour apprendre, pour mémoriser, pour organiser et pour développer des idées.

2.3.2 *L'expression corporelle et le mouvement comme moyens d'apprendre une langue étrangère*

Les gestes et les mouvements accompagnent toujours l'expression et la parole, donc ils vont amplement favoriser l'apprentissage d'une LE (Lozanov, dans Belanger, 1978 et dans Hourst, 2002). D'après Laban (1994), l'être humain s'exprime et communique grâce à son instrument corporel, motivé par son état affectif. Conséquemment, pour assurer une certaine efficacité au sens d'une LE, il faut nécessairement lier l'action à la parole (Calaque, 1997 ; Houssaye, 1995 ; Claparède, 1946, 1958 ; Garabédian, 1991 ; Piaget, 1978). Par nature, quand nous nous exprimons, nous associons des mouvements avec le verbal : pour ces raisons, il est essentiel de privilégier une prédominance des activités d'expression corporelle et de mouvement pour l'apprentissage d'une LE.

Le premier moyen de communication de l'enfant est son corps. Donc, pour répondre à ses besoins et à ses intérêts, il faut en tenir compte. Les auteurs consultés

⁴⁶ Losada, A. Expériences d'enseignement d'une langue étrangère au cours préparatoire. p. 135-146

démontrent que le mouvement doit être privilégié lors de l'apprentissage chez l'enfant. Selon Piaget (1978), l'enfant bouge par plaisir et pour grandir, pour maîtriser ses gestes, pour connaître et pour s'exprimer. Chez lui, son besoin de mouvement est essentiel. Il est constamment en train de bouger et de manipuler (Hermet et Jardiné, 1996), car il en a besoin pour connaître, pour explorer, pour développer des compétences, pour se découvrir soi-même et les autres et pour s'approprier tout ce qui se trouve dans son entourage.

D'après Hermet et Jardiné (1996), dès le plus jeune âge, l'enfant réagit avec tout son corps. Selon ces auteurs, l'enfant « communique avec son corps afin d'exprimer ce qu'il ne peut pas dire avec des mots. Le langage qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement va passer dans son corps et dans ses actes. » (p. 225). Halle (2000) indique qu'il est convenable que l'enfant ait une prise de conscience de son expression corporelle, du véhicule qui est son corps. Ces actions comme compléments à la communication et à l'interaction générale en LE, mènent l'enfant vers la parole. Selon Bruner (dans Hermet et Jardiné, 1996), l'action représente la phase première d'acquisition des connaissances. D'après lui, l'être humain se représente la connaissance du monde de trois façons : la première en passant par l'action, où pour connaître il faut agir. Donc, pour apprendre il faut manipuler, voir, sentir, etc.; la seconde façon, en passant par l'image, où des actions posées sont transformées en images mentales; et la troisième est le mode symbolique, où la représentation est traduite en abstraction.

Selon Hermet et Jardiné (1996), « Si la parole est impuissante, un mouvement, un changement de posture, un déplacement dans l'espace, une accélération ou un ralentissement de rythme peuvent amener la réaction attendue. » (p. 148). Ce principe est appuyé par Laban (1994) pour qui « Des séquences de mouvements sont porteuses de messages silencieux » (p. 127), ce qui permet la communication sans avoir à recourir aux mots. Les classes fréquentées par des enfants qui ne parlent pas la même langue, mais qui arrivent à partager, à jouer, à s'amuser ensemble sont de bons

exemples. Les enfants communiquent à travers des gestes et des attitudes pour faire saisir leurs intentions et leurs sentiments. De la même manière, pour permettre une meilleure compréhension et aisance de la part des enfants face à une LE et pour mieux les aider à la saisir, les enseignants doivent joindre les gestes à la parole en étant très expressifs sur le plan visuel. Par exemple, ils peuvent recourir aux mimes, aux sourires d'approbation, aux regards et aux gestes au moment de faire des demandes ou de donner des explications. Par exemple, tout en mimant l'action à faire, nous pouvons dire : "Veux-tu laver tes mains?".

Au congrès annuel de la Société des neurosciences en 1995, Thatch Jr. (dans Jensen, 2001) a cité près de 80 études qui démontrent l'importance essentielle de « l'éducation physique, du mouvement et des jeux dans l'amélioration et la stimulation de la cognition. » (p. 88). Le mouvement peut contribuer au fait que des informations soient mieux fixées et que l'enfant réagisse plus ou moins facilement devant des défis. Également, le mouvement contribue à libérer l'énergie de l'enfant, à éveiller son attention, à améliorer sa mémoire, sa perception et sa concentration envers ses démarches d'apprentissage (Jensen, 2001).

Nous devons profiter de tout ce qui vient d'être dit pour inciter à la compréhension et à la production en LE, en amenant l'enfant à s'engager avec tout son corps envers les activités. Pour cette raison, ci-après, nous allons présenter deux de ces moyens d'expression : le jeu dramatique et la danse. Ensuite, nous allons présenter l'utilisation des marionnettes ainsi que celle des contes et des histoires comme étant des outils exceptionnels faisant partie de ces moyens.

2.3.2.1 *Le jeu dramatique et l'acquisition langagière.* Grâce au jeu dramatique, lequel veut dire « action » et jeu pour l'enfant (Bilodeau et Damiens, 1990, p. 5), l'enfant explore et s'engage tant physiquement qu'émotivement et intellectuellement envers ses acquis. Grâce au jeu dramatique, l'enfant acquiert la capacité de s'exprimer oralement en LE. Cela lui permet également d'explorer les

possibilités de son corps, de sa voix et de ses rapports avec l'environnement (MEQ, 1981). Ceci est mis à la disposition de l'enfant pour développer des compétences linguistiques, car le jeu dramatique offre à l'enfant l'opportunité d'explorer sa richesse verbale et non verbale (Bilodeau et Damiens, 1990). Ainsi donc, en amenant les apprenants à prendre conscience de leur corps, nous les aidons à se préparer à agir face à la LE. D'après Halle (2000), des techniques comme l'exploration de la gestualité, la maîtrise de l'espace grâce à des déplacements ainsi que l'échauffement de la voix, favorisent la respiration, le souffle et un relâchement de la tension musculaire. Dispositions favorables qui entrent en oeuvre au moment de produire un son ou une parole dans l'acte de communication orale.

À travers le jeu dramatique, l'enfant s'exprime dans son langage naturel qui est l'action (gestes, mouvements, etc.). Au début, il s'agit d'un jeu libre mené par l'enfant. Au fur et à mesure que l'enfant avance dans ces acquis, le jeu peut être dirigé pour l'amener à dépasser ce qu'il est en train de vivre dans son jeu spontané. Ceci va le faire prendre conscience de l'utilisation de ce langage comme moyen d'expression et de communication (Halle, 2000). Au début, le jeu de l'enfant peut être dirigé et basé sur des improvisations gestuelles qui deviendront verbales avec la pratique, car plus l'enfant avance dans son cheminement, plus il parviendra à se sentir à l'aise et en confiance dans sa démarche d'expression pour communiquer oralement en LE.

À travers divers échanges communicatifs, tel qu'exprimé par Halle (2000), il est recommandé d'approcher une LE en commençant « par une prise de conscience de ce que peut être l'expression corporelle, véhicule et complément de la parole. » (p. 36). Cet auteur ajoute que,

Les échanges sont centrés sur les interactions entre les apprenants et, dès lors, la communication n'a plus uniquement pour bases les contenus linguistiques, mais elle tend vers les relations entre les partenaires de jeu et, ainsi, la langue retrouve ici sa fonction première de communication. (p. 36)

Le jeu dramatique engage l'enfant face à une prise de parole, à travers des personnages où l'enfant explore, exprime des sentiments divers, expérimente des gestes, des mouvements, des intonations et des paroles. Ces éléments valorisent autant l'expression individuelle que collective, ainsi que l'interaction et la collaboration avec les autres, en mettant en jeu ses valeurs, ses ressources, ses habiletés et ses compétences. Ceci permet à l'enfant d'être à tour de rôle locuteur et interlocuteur (MEQ, 1981), avantageant et favorisant ainsi grandement l'écoute, l'attention et la production en LE.

Ainsi donc, en introduisant le jeu dramatique pour apprendre une LE à l'école, nous aurons l'avantage de motiver l'enfant grâce au plaisir qu'il génère. L'enfant, en interprétant un personnage, utilise des mimiques, des gestes, des mouvements, des sons et des paroles pour bien se mettre dans son rôle et communiquer ainsi avec les autres autour de lui. cela fera accroître sa confiance en ses capacités pour communiquer en LE de façon adéquate.

2.3.2.2 *La danse comme vecteur pour l'apprentissage linguistique.* Depuis les civilisations les plus anciennes, la danse « demeure un instrument de connaissance » (MEQ, 1981, p. 77) comme rituel pour communiquer des croyances. Elle est l'art qu'utilise le corps en mouvement comme instrument d'expression et de communication (Hermet et Jardiné, 1996). Donc, la danse transmet des messages silencieux à travers des mouvements du corps, permet la communication et fait naître des impressions et des réactions (Laban, 1994).

D'après Hermet et Jardiné (1996), il est très important de laisser à l'enfant le temps dont il a besoin pour explorer et apprendre à connaître son corps par l'action et par la danse. Ceci prépare le chemin pour permettre à la parole de surgir, ce qui peut réduire avantageusement la gêne de l'enfant au moment de s'exprimer. Dans le sens que nous voyons la danse, il ne s'agit pas de faire reproduire aux enfants des mouvements stéréotypés, mais plutôt de les laisser tout simplement danser en se

mouvant d'une façon créative (Hendrick, 2002). Ceci peut être plus productif face à une LE, par exemple, si nous recourons aux rythmes des instruments à percussion ou des musiques ethniques de la langue ciblée ainsi qu'à divers accessoires (foulards, serpentins, ballons, etc.) qui vont permettre en même temps à l'enfant de s'amuser.

Dans l'ensemble, grâce à la danse, il sera probablement plus facile pour l'enfant de s'exprimer et de communiquer avec aisance ses propres images intérieures et de comprendre, de respecter et de valoriser les gestes chez l'autre. En plus, il sera plus détendu et attentif, ce qui contribuera positivement à faire naître la communication en LE.

2.3.2.3 *L'utilisation des marionnettes comme outils exceptionnels pour faciliter l'expression en langue étrangère.* Nous aimerions rehausser l'importance d'utiliser des marionnettes dans la classe pour apprendre une LE. Nous servir d'elles est un moyen langagier d'expression privilégié pour l'enfant (Calaque⁴⁷, dans Mallet 1991). La marionnette utilise un langage affectif et symbolique qui fait appel à l'imaginaire et qui envoie l'information directement à l'inconscience de l'apprenant (Kalfon⁴⁸, dans Calaque, 1997). L'enfant se projette dans les personnages qu'il fait vivre tout en réagissant émotionnellement aux situations jouées. Les marionnettes permettent à l'enfant de dire ce qui serait difficile ou gênant d'exprimer ouvertement autrement. Cela est dû au fait que grâce à elles, c'est la bouche du personnage qui émet des paroles, des sentiments ou des opinions et non pas l'enfant lui-même (Hourst, 2002).

En effet, nous sommes d'accord avec le fait que manipuler des marionnettes pour apprendre une LE représente une expérience d'expression communicative très riche et avantageuse (MEQ, 1981). L'enfant va investir toute son énergie pour lui

⁴⁷ Calaque, E. *op. cit.*

⁴⁸ Kalfon, G. Utilisation de la marionnette dans l'enseignement du français langue étrangère à l'école. p. 165-168.

prêter sa voix, pour l'animer et pour la mettre en mouvement. Une astuce idéale et efficace pour faire grandir et maintenir cet intérêt face à la manipulation de la marionnette, donc face à l'expression et à la communication en LE, est de prendre le temps pour qu'il les fabrique lui-même, lors d'activités artistiques. Ainsi, il pourra choisir ce que le rejoint le plus, entre une grande variété de personnages, animaux ou autres. Ceci pourrait l'encourager à s'exprimer à travers sa marionnette en faisant de courtes présentations avec des dialogues simples en LE (Kalfon⁴⁹, dans Calaque, 1997 ; MEQ, 1981).

2.3.2.4 La place des histoires et des contes comme outils exceptionnels pour renforcer les acquis en langue étrangère. Comme dernière partie des outils exceptionnels de cette rubrique, mais non la moins importante, nous aimerions présenter les histoires et les contes comme des arts traditionnels et des moyens de communication adaptés à l'enfance (Anastassiadi, 1997). L'art de raconter des histoires et des contes est très riche et varié, car nous pouvons nous servir de la musique, des marionnettes, des poupées, etc., ou tout simplement de notre voix et de notre corps. Ceci aide beaucoup à ce que chaque enfant se fasse des images mentales uniques de l'histoire. Les histoires et les contes nous permettent de transmettre à l'enfant un grand éventail de connaissances en plus de la qualité de la parole orale d'une LE (Bustarret, 1982).

Au sujet des contes, Anastassiadi (1997) présente trois hypothèses : la première est qu'ils favorisent la mémorisation des données lexicales et grammaticales ; la deuxième est que leur organisation interne permet la répétition, tout en facilitant la compréhension ; et la troisième est que cette compréhension permet la production. Ceci est complété par Delhy⁵⁰ (dans Calaque, 1997) pour qui, « Raconter des histoires, des contes, c'est plonger l'enfant dans un bain de langue authentique et riche » (p.143), grâce auquel l'enfant devient capable de bâtir sa compréhension de l'histoire tout en l'imaginant et en se créant ses propres images mentales.

⁴⁹ Kalfon, G (p. 165-168)

⁵⁰ Delhy, R. Deux langues une voie : Des enfants germanophones apprennent le français, langue seconde. p. 142-145.

Notre expérience au sein de la pédagogie Waldorf, dans le centre de la petite enfance l'Oiseau d'Or, nous a permis de voir comment, à chaque fois qu'une histoire est racontée, ce qui est commencé avec un petit rituel qui mène au calme et à la concentration, les enfants sont émerveillés à l'écoute des paroles et au suivi des petits personnages qui sont animés. Cela signifie que la disposition à observer et à écouter est très sollicitée, ce qui arrive à chaque fois même si l'histoire est racontée à plusieurs reprises pendant une période déterminée pour favoriser la mémorisation. Cela est très apprécié par les enfants, car ils se trouvent à répéter des mots et ils s'inspirent des contes dans leurs jeux libres, où nous avons déjà vu des enfants tout préparer et raconter l'histoire à leurs camarades de classe.

En effet, il est très profitable de nous servir de ces outils pour apprendre une LE, car ils sont une source riche de vocabulaire et des structures linguistiques. Grâce à quoi va être facile pour l'enfant de transposer des mots appris dans d'autres contextes, par exemple, des notions (grande, assez), des adjectifs (chaud, froid), des comparaisons (petit, gros), etc. Pour cette raison, les histoires racontées aux enfants doivent être choisies en fonction de leur contenu, de leur structure, de leur cohérence et de leur riche charge en émotions (Calaque, 1997 ; Bustarret, 1982), car tous les éléments doivent attirer l'enfant vers l'acquisition de la LE.

2.3.3 *L'expression grâce à la musique et les avantages de l'écouter pour mieux apprendre une langue étrangère*

La musique peut être définie « comme l'art de produire et de combiner des sons [...] à des fins d'expression, de communication et de création » (MEQ, 2001, p. 238). Nous savons tous que les rythmes musicaux peuvent faire naître chez nous des émotions et déclencher l'envie de faire des gestes et des mouvements. Ils permettent la création d'un environnement émotionnel positif envers les processus d'apprentissage d'une LE dans la classe (Hourst, 2002). Ceci est appuyé par Lozanov (dans Belanger, 1978 et dans Hourst, 2002) qui, en parlant d'une LE, fait référence au

fait que certains sons de musique sont des médiateurs qui créent un état mental concentré et détendu. Jensen (2001) ajoute qu'« Il faut penser à la musique comme à un outil utile à au moins trois fins : pour la stimulation, comme véhicule des mots et en tant qu'"allumeur" pour le cerveau » (p. 38). D'après ces faits, nous allons présenter la musique en l'étalant sur trois axes différents avec l'objectif premier de favoriser l'acquisition/apprentissage d'une LE.

Comme premier axe, nous présentons la musique comme un outil qui sert principalement à stimuler. C'est-à-dire à avoir la capacité d'augmenter ou de diminuer la présence de neurotransmetteurs liés à l'attention. Par exemple, le fait d'offrir aux enfants un fond sonore dans la classe aide à la concentration pour accomplir des tâches et acquérir des connaissances (Hourst, 2002 ; Sousa, 2002). En écoutant certains types de musique (Mozart, par exemple), des parties du cerveau responsables de se rappeler des souvenirs et de bâtir des imageries visuelles sont fortement stimulées (Sousa, 2002 ; Jensen, 2001). Pour cette même raison, Hourst (2002) propose de recourir à la musique au début et à la fin de chaque activité ou pendant des moments de transition. Il suggère que, par exemple, quand l'enfant arrive dans la classe avec toutes ses pensées, son humeur, ses préoccupations, etc., plutôt qu'il se sente accueilli avec un silence passif, il pourra entendre (à un niveau juste audible) une musique agréable qui va le mettre dans un état optimal de disposition à apprendre. Il existe des œuvres musicales, sélectionnées par des spécialistes, qui grâce à des caractéristiques particulières, aident à trouver l'harmonie et l'équilibre des fonctions tant physiologiques que psychiques des apprenants. Entre autres, selon Hourst (2002), la musique baroque, particulièrement, abaisse tout naturellement les ondes cérébrales, détend le corps, calme la respiration et met l'apprenant dans un état où il est hautement réceptif et concentré envers l'information. Il ajoute que la musique classique et romantique est considérée comme catalyseur, ce qui contribue à l'acquisition. Selon ce même auteur, le stress et des tensions comme l'anxiété peuvent aussi être réduits grâce à la musique, ce qui permet que des barrières personnelles qui limitent parfois la capacité d'apprendre soient dissolues peu à peu.

Nous pouvons trouver, dans Belanger (1978), un répertoire de quelques-unes des œuvres musicales utilisées avec ces fins à l'Institut de suggestologie.

En second lieu, nous suggérons de profiter de la musique à travers l'exploration de certains instruments ou rythmes produits avec divers objets, soit pour faire de la musique, pour chanter, pour danser, ou tout simplement pour l'écouter. L'enfant aura ainsi la chance d'affiner son oreille quant aux éléments rythmiques et musicaux de la LE, ainsi que de la culture des gens qui la parlent. Ceci peut également être fortement favorisé par le principe proposé par Hourst (2002), selon qui il faut privilégier la mise d'informations en musique pour favoriser l'écoute chez l'enfant. Cela est fait dans certaines classes de maternelle et recommandé fortement pour l'enseignement d'une LE.

Ceci nous amène à parler du troisième axe qui est celui où l'enfant est mis en contact direct avec des matériaux sonores en LE, pour lui faire découvrir des moyens d'imprégnation linguistique qui véhiculent des mots. Parmi eux, les rondes, les chansons et les comptines auxquelles nous consacrons une section ci-après. Grâce à ces outils exceptionnels, les enfants, en plus d'écouter la mélodie et les rythmes divers de la langue, vont se sentir impliqués et attentifs face à elle et désireux de répéter les mots qu'ils écoutent. Ils leur donneront le temps de bien entendre les syllabes et de se les approprier, pour les répéter correctement. Pour cette raison, cet axe est approfondi comme étant, selon nous, un des plus importants outils exceptionnels pour l'acquisition d'une LE.

2.3.3.1 Le rôle des rondes, des chansons et des comptines face à l'acquisition d'une langue étrangère. Il est très pertinent d'éveiller la curiosité de l'enfant envers une LE en lui permettant de jouer avec sa voix. L'enfant trouve beaucoup de plaisir à imiter des bruits, des sons et des gestes, car il a une pulsion de répétition inconsciente (Ribière-Raverlat, 1997 ; Winnykamen, 1990). Pour cette raison, il est très profitable pour lui d'avoir la chance de faire des rondes d'écouter et de répéter des comptines et

des chansons, car sa plasticité mentale et auditive lui permet de s'imprégner des trames sonores qu'il entend (bruits, chants, etc.) et de se familiariser rapidement avec des situations qui se reproduisent (Mallet, 1991 ; Ribière-Raverlat, 1997). Grâce à leur nature répétitive, le développement des automatismes en LE est facilité.

Ces outils permettent d'accompagner la voix et la parole par des mouvements du corps, des gestes, des mimes comme support à l'acquisition d'une LE. Même si la signification est absente au début de l'acquisition, il sera plus facile pour l'enfant de concentrer ses efforts envers une LE quant à sa prononciation et à ses structures rythmiques. D'après Teplov (dans Ribière-Raverlat, 1997), plus l'enfant chante, plus il apprend la langue, grâce à quoi « "d'une part se crée l'aptitude à matricer l'appareil vocal, d'autre part s'élaborent les représentations auditives" » (p. 152). Landercy et Renard (1977, dans Ribière-Raverlat, 1997) ajoutent que, pour apprendre une LE, « "il faut percevoir le son pour le produire, mais qu'on n'a pas vraiment perçu un son de parole tant qu'on ne l'a pas produit soi-même" » (p. 161). Donc, grâce à ces outils, il est facile de permettre aux enfants d'écouter et de bien percevoir les sons des mots de la LE à plusieurs reprises, tout en les répétant pour arriver à bien les prononcer (Ribière-Raverlat, 1997). Ceci développe la capacité de compréhension phonétique, la conquête d'une bonne prononciation et l'appropriation du lexique de la nouvelle langue (Fusat⁵¹, dans Calaque, 1997 ; Bustarret, 1982 ; Anastassiadi, 1997).

Ces outils traditionnels, accompagnés de rythmes variés, stimuleront les enfants à s'impliquer avec plaisir envers la LE. Ils leur offriront également la chance de se rapprocher de rythmes authentiques d'intonation de la langue (Ribière-Raverlat, 1997). Les structures de ces outils sont construites comme des histoires, ce qui stimule l'attention et la mémoire au moment de les apprendre (Anastassiadi, 1997). En plus, ils sont formés de phrases simples qui sensibilisent les enfants envers les formes des mots et des structures syntaxiques de la LE (Ribière-Raverlat, 1997 ;

⁵¹ Fusat, F. Apprentissage précoce du français langue étrangère à partir d'une activité artistique : la musique. p. 162-164.

Calaque 1997 ; Mallet, 1991). Un autre avantage de ces outils est que même, s'ils sont répétitifs, ils évitent l'ennui et la fatigue de répéter des phrases hors contexte d'une façon mécanique (Ribière-Raverlat, 1997). Cela est dû au fait que les mots ne sont pas isolés, mais mis ensemble dans une mélodie qui facilite aussi l'élargissement du lexique par des racines de mots semblables.

Pour profiter au maximum de ce type de moyens, il faut que la mélodie soit d'abord répétée préférablement d'une façon collective avant de demander à l'enfant de le faire individuellement. Ceci afin de donner à l'enfant le temps de prendre confiance en ses capacités d'expression. À ce sujet, la ronde est très avantageuse, car elle lui permet d'être placé en cercle, ce qui favorise l'observation et l'imitation de gestes d'expression tant corporelle que linguistique, l'exercice d'habilités sociales (découverte de sa place face au groupe et respect de celle des autres) et les échanges spontanés. C'est ainsi qu'en ronde, l'enfant peut chanter, jouer, dire des poèmes, des comptines, des jeux de doigts, des rimes, etc., ce qui réduira avantageusement sa gêne au moment de parler une LE.

Enfin, en profitant de ces outils exceptionnels, où les enfants répètent divers jeux de paroles, nous leur offrons la chance de se familiariser avec une LE, car leur attention sera sollicitée ainsi que leur potentiel pour discriminer la phonétique et l'articulation. De cette manière, peu à peu, ils arriveront à produire la nouvelle chaîne sonore du système linguistique de la LE et à même temps, à s'approprier une culture à travers des chants rythmés (individuels et collectifs).

CINQUIÈME CHAPITRE

DES RÉFLEXIONS À PARTIR DU CAS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN COLOMBIE

« Toucher à l'enfant c'est toucher au point plus sensible d'un tout
qui a ses racines dans le passé et se dirige vers l'infini de l'avenir,
un point où tout peut encore se rénover.
Travailler pour l'enfant, dans l'intention prodigieuse de le sauver,
équivaldrait à conquérir le secret de l'humanité. »
Maria Montessori
L'enfant⁵².

La Colombie est un pays de l'Amérique latine où les différences sociales sont très marquées et la réalité de beaucoup de gens, dont les enfants, est très précaire. La société colombienne vit dans un contexte de haut niveau de conflits sociaux et de violence, ce qui influence la formation des valeurs humaines chez ses citoyens. Souvent, à l'école, en Colombie, d'après notre propre expérience et nos échanges avec d'autres enseignants, nous nous contentons de transmettre des connaissances aux élèves, sans leur laisser de place pour s'exprimer et pour acquérir des compétences fondamentales à la vie. Également, en travaillant avec des enfants en Colombie, nous avons remarqué, chez quelques-uns, une grande carence d'amour propre, une absence de contact avec leurs sentiments et un manque d'affection envers les autres. Ces faits se répercutent dans leurs agissements, dans leurs interactions et dans leur façon d'être. Pour cette raison principale, nous avons songé à l'importance d'enseigner une LE en Colombie, à travers des activités ludiques et artistiques pour contribuer à améliorer cette réalité.

Le document où sont présentés les principes généraux de l'éducation artistique en Colombie (MEN, 1991b) signale que les Colombiens n'ont pas une identité

⁵² Sizaire, A. *Op. Cit.* p. 14.

nationale bien définie. Nous sommes identifiés comme un pays violent, ce qui nous amène à assumer une attitude agressive et négative face à d'autres peuples et cultures. Voilà pourquoi recourir à l'apprentissage d'une LE, selon les principes de notre approche, semble très pertinent à nos yeux. Nous souhaitons ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des enfants ainsi qu'au développement d'une société participative et équitable. Nous avons trouvé important entreprendre cette recherche, en réfléchissant à ce contexte. Donc, nous allons aborder dans le présent chapitre différents points de vue sur l'éducation en Colombie, spécialement au sujet de l'enseignement d'une LE.

1. CONTEXTE COLOMBIEN⁵³

Gabriel Garcia Marques, dans un texte nommé "*Por un país al alcance de los niños*"⁵⁴ (dans Colombia : al filo de la oportunidad, 1996)⁵⁵, dresse le portrait de la Colombie. Il affirme que, comme Colombiens, nous avons deux dons naturels : la créativité (expression supérieure de l'intelligence humaine) et une détermination accrue d'ascension personnelle. Cependant, il existe, selon lui, des vides quant à notre condition culturelle, sociale et à notre identité. Il ajoute que des millions de colombiens qui habitent à l'extérieur du pays, l'image culturelle aux yeux du monde est que les Colombiens ne se laissent pas "mourir de faim", car nous sommes intuitifs, autodidactes, spontanés, vifs et bons travailleurs, mais que nous devenons fous à l'idée de l'argent facile. D'après cet auteur notre éducation est conformiste et répressive et il dit qu'elle paraît conçue pour que les enfants s'adaptent par la force à un pays qui n'est pas pensé pour eux, à la place de mettre le pays à leur portée pour qu'eux le transforment et le fassent grandir.

⁵³ Voir annexe B.

⁵⁴ Pour un pays à la portée des enfants.

⁵⁵ Colombia : al filo de la oportunidad. (1996). *Misión ciencia, educación y desarrollo*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.umng.edu.co/www/recursos/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf>. Consulté le 8 janvier 2008.

2. CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION EN COLOMBIE

Les auteurs du texte "*Colombia: al filo de la oportunidad*" affirment que la Colombie sacrifierait la richesse et le potentiel mental, physique, culturel et scientifique de ses citoyens par manque d'un système éducatif de qualité, qui promeut la créativité, l'estime de soi, la dignité et le respect de la vie ainsi que l'accès équitable à l'éducation. Déjà, en 1996, Llinás⁵⁶ (dans *Colombia : al filo de la oportunidad*, 1996) disait que le système éducatif colombien était caractérisé en grande partie « par un enseignement fragmenté, acritique, désactualisé et inadéquat, qui ne permet pas l'intégration conceptuelle, ce qui démotive la curiosité des élèves et développe des structures cognitives et des comportements inadéquats. »⁵⁷ (p. 36). Malgré le fait que ces mots ont été écrits il y a déjà plus de dix ans, notre système d'éducation n'a malheureusement pas beaucoup évolué depuis, comme nous allons le voir dans les pages suivantes.

La Déclaration universelle des droits humains⁵⁸ promulgue l'éducation comme droit fondamental pour tous. En Colombie, pourtant, beaucoup de personnes sont privées de cet accès, gaspillant ainsi le potentiel humain et ralentissant le développement de notre société. Selon Llinás⁵⁹ (dans *Colombia : al filo de la oportunidad*, 1996), « la faible qualité de l'éducation formelle au niveau primaire et secondaire a une influence négative sur l'éducation supérieure, sur l'efficacité du secteur productif, scientifique et technologique et sur les éléments de civilisation et le rôle culturel et civique de la population »⁶⁰ (p. 33). Cet auteur ajoute que cela peut être une des conséquences du fait que, alors que la plupart des pays développés investissent dans l'éducation publique entre 5 et 7 % du PIB (Produit Intérieur Brut)

⁵⁶ Llinás, R. *El reto. Ciencia, educación y desarrollo : Colombia en el siglo XXII*. p. 30-47.

⁵⁷ Pour toutes les citations de la documentation officielle et de la littérature scientifique en espagnol citées dans ce chapitre, nous avons choisi de faire une traduction personnelle.

⁵⁸ Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>>. Consulté le 28 février 2008.

⁵⁹ Llinás, R. *op. cit.*

⁶⁰ Traduction personnelle.

du pays, en Colombie, ce chiffre arrive à peine à 3 % (*Ibid.*, p. 61). Aujourd'hui encore, pour l'état colombien,⁶¹ l'éducation n'est pas une priorité. En Colombie, en plein XXI^e siècle, sont utilisées encore des méthodes d'enseignement archaïques, anachroniques et décadentes. En plus, pour cette année 2008, plus d'un million d'enfants restent en dehors du système éducatif et l'éducation n'est pas gratuite, car l'état colombien destine la plus grande partie du PIB à la guerre. Il est très précaire aussi la formation professionnelle des enseignants, formation qui serait très avantageuse pour leur permettre d'offrir aux enfants des savoirs qui développeront des compétences techniques, scientifiques et humaines. Ceci laisse voir clairement que, depuis plus d'une décennie, notre éducation n'a pas beaucoup changé.

3. LA STRUCTURE ET LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU SYSTÈME ÉDUCATIF COLOMBIEN

La scolarisation en Colombie est organisée d'après la "Constitucion politica de Colombia de 1991"⁶², qui prévoit : un minimum d'un an d'éducation préscolaire (pendant que les standards internationaux en recommandent trois) (Robledo, 2005), une éducation de base qui comprend neuf ans (cinq années primaire et quatre de secondaire) et deux ans d'éducation moyenne (derniers années de secondaire). Dans notre étude, même si nous nous intéressons au cycle préscolaire et primaire, nous allons présenter un portrait général du système éducatif colombien.

3.1 Politiques éducatives

Selon Robledo (2005), Sénateur de la république, la scolarisation et la qualité de l'éducation colombienne connaissent de sérieux problèmes. Il affirme que ceux-ci

⁶¹ Colombia para todos. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.colombiaparatodos.net>, Consulté le 28 février 2008.

⁶² Constitution politique de la Colombie (1991). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mincultura.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo227DocumentNo356.PDF>, consulté le 8 février 2008.

sont les conséquences des politiques développées et de la mauvaise qualité de l'éducation dans nos institutions d'éducation supérieure. Un exemple qu'il présente est la réforme d'un ancien recteur de la Universidad Nacional de Colombia (une des universités les plus importantes en Colombie), Marco Palacios, qui indique dans le document principal de sa réforme : « "Peut-être sommes-nous en train "d'enseigner trop", en remettant un professionnel qui dépasse les exigences du marché" »⁶³ (p. 12). D'après Robledo (2005), la Colombie est en train de transformer l'éducation en marchandise. L'éducation va être à la portée de ceux qui ont de l'argent pour la payer, à la différence de quelques pays développés où l'éducation est principalement publique, gratuite et de qualité. C'est ainsi que, d'après les nouvelles politiques mondiales néolibérales, l'éducation est menée en accord avec les politiques du traité de libre commerce (TLC), où les êtres sont formés avec une pensée unique, avec peu de capacité de réflexion et sans développer des connaissances complexes.

Selon Libreros (2002), à travers la logique néolibérale, les institutions éducatives deviennent une entreprise de production pour que les individus soient compétitifs sur le marché. Actuellement, même l'éducation supérieure publique en Colombie fait face à des pressions pour former des techniciens et des travailleurs pour le marché productif, estimant la connaissance comme un facteur de croissance économique, à la place d'éduquer des citoyens critiques. Selon l'auteur, c'est ainsi que la notion de « capital humain »⁶⁴ (p. 26) valorise les individus dans leur rôle dans la société, uniquement dans leur rôle de travailleur, en accord avec des règles qui les traitent comme des marchandises.

⁶³ Traduction personnelle.

⁶⁴ Dans le *Dictionnaire de sciences économiques et sociales*, (Deubel et Montoussé, 2002), est présentée la théorie du capital humain comme l'ensemble des capacités productrices d'un individu. Il s'agit d'un « courant néolibéral qui applique les méthodes de l'analyse microéconomique aux différents choix individuels. ». C'est-à-dire que l'être humain a un stock des capacités économiquement productives qui s'améliorent grâce aux dépenses, donc, celles qui touchent l'éducation sont comprises « comme un investissement (en temps et en argent) qu'il faut rentabiliser » (p. 468).

Robledo (2005) fournit des chiffres catastrophiques de scolarisation en Colombie. Selon lui, le préscolaire, moment clef dans la formation et l'éveil des capacités de l'enfant, arrive à peine à intégrer 40 % des enfants de cette tranche d'âge, l'éducation de base primaire couvre 85 %, le secondaire à peine 62 % et l'école moyenne couvre seulement 35 %. Cependant, l'échelon le plus précaire du système éducatif est l'éducation supérieure universitaire qui oscille entre 15 et 20 % de taux de fréquentation. De cette manière, il est facile de comprendre la médiocrité du développement national du pays. Cet auteur présente une analyse des caractéristiques de l'éducation en général, en arrivant à la conclusion que de n'importe quel angle que nous le regardons, elle est toujours un « désastre » (p. 29). Selon lui, toute notre société en générale est affectée par les politiques éducatives, par exemple, à cause de la double occupation⁶⁵ ; de la promotion automatique⁶⁶ ; de l'augmentation des élèves par classe ; de la réforme 715 qui surcharge de travail l'enseignant avec une grande augmentation des heures de classe qu'il doit donner par semaine, même si ce n'est pas dans sa discipline habituelle et sans lui laisser du temps pour préparer ses cours, pour lire, pour corriger, pour faire de la recherche afin d'innover. Tous ces éléments génèrent la médiocrité et la faible qualité éducative. Cet auteur ajoute qu'un autre manque dans le système est l'élimination de personnel qualifié, comme les psycho-orienteurs et le personnel spécialisé, par exemple en éthique ou en éducation physique. En conclusion, il affirme qu'il s'agit « d'une éducation pauvre pour les pauvres, dans la vieille théorie selon laquelle le pays est mal, faisons tout mal. »⁶⁷ (Robledo, 2005, p. 32).

Les politiques éducatives en Colombie, selon une perspective historique, ont toujours répondu à des intérêts minoritaires. Helg Aline (dans Libreros, 2002), dans un de ses livres, analyse ces conflits sociaux et politiques qui entourent l'éducation

⁶⁵ Dans le même bâtiment scolaire existent deux journées d'école ou parfois deux écoles différentes. C'est-à-dire que par exemple il faut que les élèves du matin qui finissent leur journée d'école à midi doivent se dépêcher à sortir du bâtiment pour faire la place à d'autres élèves qui commencent leur journée à un heure en après midi.

⁶⁶ Ce qui veut dire que seulement 5 % des étudiants peuvent échouer l'année scolaire.

⁶⁷ Traduction personnelle.

publique, montrant les disputes entre l'État et l'Église, entre les partis libéral et conservateur pour le contrôle de notre éducation publique. C'est ainsi que les écoles deviennent des fabriques où sont formés des sujets homogènes, où les méthodes d'enseignement se modifient pour favoriser l'implantation forcée des modèles éducatifs d'origine marchande, qui ne tiennent pas compte ni des conditions ni des besoins particuliers des communautés. L'implantation de modèles de conduite sociale uniforme commence à se faire sentir, réprimant ainsi des manifestations spontanées de diversité, augmentant les inégalités, l'exclusion et les formes de ségrégation. Ce sont les causes fondamentales de la situation actuelle colombienne qui se caractérise par la fragmentation sociale, les confrontations armées et la privatisation de l'éducation (Libreros, 2002).

3.2 Conception de l'éducation en Colombie

Selon le gouvernement, la révolution éducative qu'il propose apporte une réponse aux besoins d'augmenter le taux de scolarisation et de qualité pour améliorer les conditions de développement social et économique de la population. Pour remplir cet objectif, "el Plan de Desarrollo Educativo"⁶⁸ de cette administration, travaille sur trois principes, soit : faire entrer plus d'enfants à l'école, améliorer la qualité de l'éducation et améliorer l'efficacité du secteur éducatif. Malheureusement, pour la réalité de l'éducation colombienne, selon Libreros (2002), un bon exemple de l'impacte négatif de ce plan de développement du gouvernement est qu'il y est proposé l'augmentation de 25 élèves par enseignant à 35. Depuis plusieurs années, à cause de la violence et de l'urbanisation massive de réfugiés, entre autres, cet indicateur arrive à plus de 60 élèves par enseignant dans les grandes villes.

⁶⁸ Plan de développement éducatif

3.3 La loi 115, loi générale d'éducation de 1994⁶⁹

La loi générale d'éducation, loi 115 de 1994, "*Ley de Normatividad del Sector Educativo*"⁷⁰ définit les normes à propos de l'éducation. Dans son article 1, elle définit l'éducation comme « un processus de formation permanent, personnel, culturel et social qui se fait dans une conception intégrale de la personne humaine, de sa dignité, de ses droits et de ses devoirs. »⁷¹ (p. 11). Cette loi est fondée sur les principes de la constitution de 1991, soit le droit à l'éducation pour chaque personne, à la liberté d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'éducation comme service public. Dans cette même loi, entre autres cours obligatoires, sont signalés l'éducation artistique et les humanités, la langue castillane et la langue étrangère.

Enfin, la loi promeut l'éducation pour le respect des droits humains, la justice, la paix, la démocratie, la solidarité, la confraternité, le coopérativisme et, en général, la formation quant aux valeurs humaines. Sur un autre plan sont promus l'enseignement de la protection de l'environnement, l'écologie et la préservation des ressources naturelles, en conformité avec l'article 67 de la constitution politique de la Colombie. Nous pensons que ces principes sont difficiles à mener à terme si nous tenons compte de ce que nous venons de voir quant à la faible importance que donne le gouvernement colombien à l'éducation.

4. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE EN COLOMBIE

Comme nous allons le voir, la loi 115 de 1994 a déterminé ce que doit être le processus institutionnel pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans les dernières années, suivant la perspective de la globalisation, le Ministère d'Éducation

⁶⁹ *Ley general de educación. Ley 115.* Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (1994).

⁷⁰ Loi à caractère normatif du secteur éducatif

⁷¹ Traduction personnelle.

National a établi le “Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019”⁷² et les nouveaux standards⁷³ de compétences communicatives en anglais LE. Le programme de bilinguisme est venu apporter des modifications à la loi 115, spécialement à son article 14 où est décrété, avec ces modifications, l’enseignement obligatoire de l’anglais. Cette initiative est née de la sénatrice de la République de la Colombie, Marta Lucia Ramirez, ex-ministre de la défense. Elle a présenté ce projet afin que les élèves soient en mesure d’avoir accès à des outils qui leur permettront de développer des capacités et des habiletés pour faire que le pays augmente sa compétitivité tant individuelle que collective⁷⁴.

4.1 La langue étrangère dans la loi générale d’éducation

Les politiques éducatives, à travers la loi générale d’éducation (loi 115 de 1994), décrètent que l’enseignement d’au moins une LE devient obligatoire dès l’éducation primaire de base. La loi 115, dans son article 21, signale les objectifs pour l’éducation de base au cycle primaire, dont l’acquisition d’éléments de conversation, de lecture, de compréhension et d’expression au moins dans une LE (MEN, 1994). Dans cette loi sont également signalés les objectifs généraux communs à tous les niveaux, lesquels ont été, par la suite, revus afin d’instaurer l’obligation de l’apprentissage de l’anglais pendant tout le cycle de l’éducation formelle colombienne. Le projet de loi présenté par Marta Lucia Ramirez⁷⁵ est celui qui est venu apporter des modifications à la loi générale d’éducation. Avec la restructuration,

⁷² Programme National de Bilinguisme 2004-2019. Al tablero. *Colombia Bilingue*. Document téléaccessible à l’adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>. Consulté le 26 novembre 2007.

⁷³ MEN (2006). *Formar en lengua extranjera : Ingles !el reto!*. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras : Inglés. Document téléaccessible à l’adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-35420.html> Consulté le 26 novembre 2007

⁷⁴ Ramirez, M. Site personnelle. Document téléaccessible à l’adresse http://www.martaluciaramirez.com/index.php?option=com_content&task=view&id=156&Itemid=43 Consulté le 15 juin 2007.

⁷⁵ Ramirez, M. *op. cit*

le Congrès de la Colombie a décrété l'enseignement obligatoire de l'anglais avec ses objectifs généraux⁷⁶, en ce qui concerne une LE :

- * créer et accroître une conscience de solidarité internationale ;
- * accroître l'intérêt et le respect pour l'identité culturelle des groupes ethniques ;
- * développer des habiletés qui rendent les élèves compétitifs sur le marché académique, d'affaire et le marché du travail.

Avec la loi 115 (MEN, 1994), l'autonomie a été donnée aux institutions éducatives quant au choix de la LE à intégrer à l'école. Donc, jusqu'à il y a quelques années, le gouvernement établissait les programmes pour l'enseignement de base du français et de l'anglais pour les élèves de secondaire, mais la compétence communicative des élèves n'a pas été jugée satisfaisante (Guzman et Insuasty, 2002). Selon des déclarations de la Ministre de l'éducation de la Colombie en 2006, Cecilia Maria Vélez White, presque la majorité des institutions ont adopté l'anglais à cause de son caractère universel dans le contexte international.

4.2 Le Programme National de Bilinguisme 2004-2019

Le gouvernement colombien a instauré l'enseignement de l'anglais comme LE unique à travers le "Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019". Ce projet propose l'établissement obligatoire de l'anglais pendant tout le cycle d'éducation formelle : préscolaire, éducation de base (cinq années primaire et quatre de secondaire), éducation moyenne (deux derniers années de secondaire) et universitaire. C'est-à-dire que depuis 2004, l'anglais est imposé à l'école colombienne par le gouvernement comme LE unique.

Dans les objectifs spécifiques de l'éducation préscolaire (article 16 de la loi 115) et dans les objectifs généraux de l'éducation de base (article 20 de la loi 115), sont

⁷⁶ Traduction personnelle des objectifs généraux.

inclus respectivement le développement de la capacité à reconnaître l'anglais et le développement des habiletés orales et écrites qui permettent de communiquer en cette langue. Cela signifie que l'ouverture à d'autres langues, comme par exemple le français, est officiellement éradiqué dans le contexte public. Cependant, étant donné que le français a été une langue enseignée en Colombie, elle se trouve encore dans des écoles privées, dans des centres de langues et dans l'enseignement universitaire (tant public que privé), où sont en train de se former des professeurs pour enseigner cette discipline. Une preuve vivante de cette langue en Colombie est l'Association Colombienne des Professeurs de Français (ACOLPROF), qui existe depuis 1974 à Bogotá. Elle rassemble des professeurs de français de différents niveaux éducatifs, regroupés en une Association Nationale avec des filières à travers le pays.

Le Ministère de l'éducation colombienne⁷⁷ explique ses raisons pour enseigner l'anglais comme LE en Colombie en se basant sur le fait que l'anglais a un statut de langue international commune : première langue utilisé sur Internet et deuxième langue parlée à travers le monde, en plus qu'elle est devenue le lien de communication entre les gens qui parlent diverses langues, spécialement dans les affaires, la politique, la diplomatie et l'économie. Donc, pour le Ministère, l'anglais en Colombie est fondamental pour améliorer sa capacité de s'intégrer au marché mondial. Cependant, le ministère ajoute que, même si l'anglais est la langue universelle, le monde actuel rend évidente la connaissance d'autres langues comme l'allemand, le français, l'italien ou le chinois, toujours afin d'améliorer les relations économiques avec l'Union européenne ou en lien avec la position de la Chine dans l'économie mondiale. Malgré cela, le nouveau projet de bilinguisme avec l'enseignement de l'anglais comme seule LE ne laisse pas de place aux autres langues dont parle le même Ministère. Le gouvernement, avec le programme de bilinguisme, a en primauté une intention nettement commerciale. En effet, dans l'exposition des motifs des standards du "Programa Nacional de Bilingüismo", la Ministre de

⁷⁷ Al tablero. *Colombia Bilingue*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>. Consulté le 26 novembre 2007.

l'éducation nationale en 2006, Cecilia María Vélez White, dit que : « Être bilingue amplifie les opportunités pour être plus compétents et compétitifs »⁷⁸ (MEN, 2006). Elle présente également, au Séminaire international en Octobre 2007, qui a comme sujet “pertinence de l'éducation : l'éducation pour la compétitivité”⁷⁹, les stratégies et la pertinence de l'éducation pour promouvoir la compétitivité et la productivité. Entre autres, une des stratégies présentées par elle est le bilinguisme.

Le programme du bilinguisme veut hausser la compétitivité communicative en anglais dans tout le système éducatif et renforcer ainsi la compétitivité nationale. Ce programme concerne tous les niveaux de scolarité. Cependant, deux étapes sont déterminées⁸⁰. Pour la première étape du projet, les enseignants et les élèves de secondaire sont le plus impliqués. Il est attendu que les finissants réussissent un haut niveau de maîtrise de l'anglais (parlé et écrit) de base comme seconde langue, en six années à partir de l'exécution du programme (c'est-à-dire en 2010).

Selon le gouvernement, pour que cela soit fait, le système va imposer 720 heures dédiées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais, de la sixième à la dernière année du secondaire, ce qui équivaut à trois heures par semaine. D'après nos recherches, cette intensité horaire n'est pas suffisante pour réussir l'apprentissage d'une LE, tel que nous l'avons présenté au troisième chapitre, dans la rubrique titrée “donner du temps pour apprendre”. Mais, selon le ministère, c'est cette intensité horaire qui permettra d'atteindre les standards et qu'il est crucial de profiter au maximum du temps de la classe en proposant des activités pédagogiques adéquates et en ayant recours à des ressources variées qui correspondent aux besoins des élèves. Il est proposé également d'utiliser les moyens de communication, la musique et

⁷⁸ Traduction personnelle.

⁷⁹ VÉLEZ WHITE, C-M. (2007). Document téléaccessible à l'adresse http://64.233.169.104/search?q=cache:-sD-Gnj-q-8J:www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles42918_archivo11_ppt.ppt+cecilia+maria+velez+colombia&hl=fr&ct=clnk&cd=24&gl=ca&client=firefox-a. Consulté le 26 janvier 2008.

⁸⁰ Al tablero. *Bilingüismo: estrategia para la competitividad* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>. Consulté le 12 novembre 2007.

l'Internet, entre autres ; ainsi que l'intégration de projets et d'activités transversales dans le contexte scolaire, comme d'innombrables occasions pour lire, écrire et faire de la recherche dans divers domaines : les sciences, l'informatique, l'art et les mathématiques.

Les élèves qui poursuivent après leur éducation supérieure doivent réussir un niveau plus avancé d'anglais (dans leur champ de spécialisation). De cette manière, ils vont être formés des enseignants compétents pour continuer avec la seconde étape du programme qui est l'établissement de l'enseignement de l'anglais dès l'éducation préscolaire. Ensuite, le gouvernement entend fortifier cet enseignement dans le secteur éducatif pour réussir les buts aux échéances 2010 et 2019 et inscrire le programme de bilinguisme dans le cadre de *Visión Colombia 2019*. Donc, le gouvernement veut chercher à jumeler divers secteurs (commerce, communications, tourisme, entre autres), afin de réussir le fait que la Colombie devienne bilingue.

Nous nous demandons à ce sujet si les enseignants sont prêts pour assumer cette mission si importante. Donc, en cherchant des réponses, nous allons présenter dans les pages qui suivent les résultats d'une petite collecte de données réalisée auprès de huit enseignants d'une LE en Colombie.

5. PETITE COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES (ÉCHANTILLON RÉDUIT)

La collecte des données a été réalisée grâce à un questionnaire⁸¹ soumis à huit répondants⁸² qui enseignent une LE en Colombie. Nous avons eu également plusieurs échanges avec des enseignants colombiens lors de la participation en deux occasions au Congrès National des professeurs de français en Colombie en 2005 et en 2007, et nous avons exploré la documentation trouvée sur place.

⁸¹ Questionnaire repris dans l'annexe C.

⁸² Par la suite, nous avons décidé d'utiliser à quelques reprises le terme générique "enseignant" pour alléger notre texte. Nous identifions les répondants par les sigles de E1 à E8. Pour les professeurs universitaires, nous avons ajouté une petite "p" à la fin des sigles afin de mieux les identifier.

5.1 Population

Même si notre échantillon est réduit à seulement huit enseignants, notre intention était que la population fut la plus représentative possible de ce qu'est l'apprentissage des langues en Colombie. En principe, nous nous intéressons en particulier à la langue française, mais il fallait tenir compte aussi de l'anglais comme langue prioritaire du projet bilingue de la Colombie. En plus, même si nous nous intéressons au cycle préscolaire et primaire, nous avons cherché à présenter un portrait général de l'enseignement d'une LE en Colombie. Donc, nous avons cherché à questionner des enseignants de tous les niveaux qui travaillent dans trois régions différentes du pays : au centre, à la capitale Bogota; au sud à Pitalito et à Neiva et au nord, à l'Atlantique. Dans ce groupe de huit répondants, cinq enseignent à l'école primaire : E1, E2, E3, E4, E5, dont quatre impliqués dans un apprentissage précoce (avant 7 ans d'après les principes de Dalgalian déjà exposés) : E1, E2, E3 et E4 ; deux sont en charge de l'enseignement de l'anglais : E3 et E5 ; et un chargé aussi de l'enseignement au secondaire : E4. Un autre enseignant travaille à l'école secondaire seulement : E6 ; et deux à l'université : E7p et E8p⁸³. Il est important de signaler que la grande majorité des répondants au questionnaire sont des enseignants qui sont impliqués dans des projets de recherche, engagés face à l'amélioration de l'enseignement des langues (spécialement du français) et soucieux leur perfectionnement professionnel.

5.2 Les orientations du questionnaire

Avec l'intention de recueillir des informations au sujet de l'apprentissage d'une LE en Colombie, le questionnaire a été conçu autour de trois dimensions :

⁸³ Cette professeure travaille actuellement à l'université, d'où découle majoritairement son expérience, mais elle a enseigné des langues étrangères aux enfants il y a quelques années. Elle est également la fondatrice et coordonnatrice du Département de français à l'École IDPHU (Instituto para el desarrollo del potencial humano). Elle a donc complété notre questionnaire en assumant le rôle de coordinatrice de ce projet, qui a démarré en 2002, avec un enseignement du FLE (français langue étrangère) précoce. Projet qui au début a commencé avec les enfants d'un an à la troisième année du primaire et que présentement est rendus à la neuvième année d'école secondaire.

- * Enjeux : la place de l'apprentissage d'une LE en Colombie (questions 1 à 5);
- * Vision des professeurs au sujet de cet apprentissage (questions 6 à 10) ;
- * Pratique des enseignants et ouverture à de nouvelles initiatives (questions 11 à 15).

Au sujet du questionnaire, nous regrettons que celui-ci ait dû être élaboré avant la fin de notre étude théorique, car dans le cas contraire, nous aurions pu mieux orienter les questions et réussir à avoir certaines informations plus pertinentes : nous avons dû profiter de l'opportunité de voyager en mai 2005 pour participer au Congrès national d'ACOLPROF pour faire notre brève collecte de données. Comme amélioration, nous trouvons qu'il aurait été ainsi préférable de proposer quelques questions à réponse unique ou de sélection afin de recueillir des informations plus précises.

5.3 Traitement des données

Étant donné notre brève collecte des données, nous allons considérer, pour chaque dimension du questionnaire, les éléments les plus saillants qui relèvent d'une tendance majoritaire pour chacune des questions.

5.3.1 *Les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère en Colombie*

En ce qui a trait aux enjeux de la place de l'apprentissage d'une LE en Colombie (questions 1 à 5), la majorité des enseignants (sauf un) sont d'accord pour dire qu'il est très important d'initier un apprentissage précoce d'une LE. Les arguments évoqués sont, entre autres, le fait qu'il s'agit d'un âge idéal pour habituer l'oreille des enfants, qu'ils apprennent plus facilement que les adultes, d'une façon naturelle comme ils apprennent leur langue maternelle. Donc, selon la plupart de nos répondants, il est plus facile d'apprendre précocement, ce qui apparaît dans la réflexion de l'enseignant E8p : « La spontanéité des enfants, leur forte motivation, la

facilité pour reproduire d'autres systèmes phonologiques, leur disposition à jouer, à apprendre, à imaginer des histoires, etc. »⁸⁴.

Quant aux initiatives d'acquisition à l'école primaire, cinq enseignants connaissent des initiatives et deux ont précisé le travail à travers des chansons et des jeux pour motiver les enfants ainsi que le travail d'observation, des images, des vidéos, des marionnettes et l'utilisation de l'approche de réponse physique totale. Au sujet des politiques d'éducation nationale, deux seuls enseignants (E4 et E8p) semblent avoir connaissance du projet de bilinguisme du gouvernement, selon qui l'intérêt pour une LE est montré, mais avec un grand manque de stimulation réelle au plurilinguisme. Cinq autres disent que les politiques ne sont pas adéquates ni motivantes, car elles n'accordent pas l'importance nécessaire à cet apprentissage ni au contexte local d'apprentissage. En outre, selon les enseignants, ils sont autonomes et libres quant au développement de leurs classes ; même s'il faut qu'ils suivent les grandes lignes proposées, ils peuvent les modifier et expérimenter.

5.3.2 *Vision des enseignants au sujet de cet apprentissage*

En ce qui concerne la deuxième dimension (la vision des enseignants au sujet de cet apprentissage, questions 6 à 10), tous les répondants sont d'accord pour dire qu'ils donnent aux enfants la place pour s'exprimer, être autonomes, critiques et créatifs. Ils déclarent laisser les enfants s'exprimer sur les activités, les thèmes et leur offrir des espaces de participation. Selon les répondants, d'après une liste de cinq prémisses à cocher, ils ont été tous d'accord pour dire que l'apprentissage d'une LE est important principalement pour le besoin d'une éducation multiculturelle suivie par le fait que la situation mondiale actuelle l'exige (globalisation et avancées technologiques) et pour contribuer à l'épanouissement et au développement global des enfants. De ces prémisses, en dernier lieu, seulement quatre enseignants ont trouvé que cette acquisition a de l'importance pour le bon développement du

⁸⁴ Nous avons choisi de faire des citations textuelles des répondants des questionnaires en français.

fonctionnement du cerveau humain et pour inculquer une conscience sociale et des valeurs telles que le partage, le respect, la solidarité. Ce dernier principe qui, pour quelques enseignants n'a pas d'importance ou avec lequel ils ne font pas le lien avec la LE est pourtant pour nous un des principes essentiels.

Les enseignants voient comme les principaux avantages pour les enfants colombiens qui apprennent une LE, sur le même plan, le fait de les mettre en contact avec d'autres cultures, d'avoir l'opportunité d'étudier/travailler à l'étranger, de profiter des nouvelles technologies, ainsi que d'avoir l'opportunité de s'engager dans « La construction d'une vision du monde plus large et significative »⁸⁵ (E7p) et pour « ouvrit leurs horizons »⁸⁶ (E2).

Selon l'expérience des enseignants, les meilleures conditions pour apprendre une LE sont englobées dans ce qu'a écrit E8p : « Une ambiance agréable pour l'élève, suffisant matériel didactique, méthodes naturelles et dynamiques, un professeur préparé pour enseigner aux enfants, gentil, souriant, qui comprenne la psychologie enfantine, des ressources technologiques : du moins un magnétophone, un téléviseur, des vidéos, etc. »⁸⁷. Pour finir cette dimension, l'argument principal des enseignants sur le rôle de la communication dans l'apprentissage est qu'elle est très importante, dû au fait que c'est pour avoir la capacité de communiquer avec les autres, que nous apprenons une LE.

5.3.3 *Les pratiques des enseignants et l'ouverture à de nouvelles initiatives*

La dernière dimension du questionnaire concerne la pratique des enseignants et l'ouverture à de nouvelles initiatives (questions 11 à 15). Les réponses montrent que les enseignants travaillent avec leurs élèves des approches pédagogiques diverses

⁸⁵ Citation textuelle.

⁸⁶ Citation textuelle.

⁸⁷ Citation textuelle.

comme, par exemple, l'approche communicative, l'approche naturelle et l'approche de réponse physique totale.

Tous les répondants sont d'accord sur le fait que l'art (expression corporelle, verbale, etc.), le jeu et le plaisir sont d'excellents moyens pour motiver les enfants, pour faciliter l'apprentissage et faire que celui-ci soit durable. Ils ajoutent que ces techniques sont des conditions naturelles chez l'enfant (spécialement le jeu) et qu'elles contribuent à leur sain épanouissement. Ils nomment également quelques activités qu'ils développent avec leurs élèves, qui se rapportent aux moyens dont nous venons de parler : jeux, dramatisations, dessins, chants, danses, projections de films et vidéos, correspondances avec d'autres enfants, collages, défilés, récitations de poèmes, entre autres. Tous ces éléments sont nommés aussi comme réponse aux questions sur le quoi faire à l'école primaire pour faire apprendre une LE et pour motiver et intéresser l'enfant à cet apprentissage. Ils ajoutent également que du matériel pédagogique authentique doit être utilisé. En général, ils proposent, comme le fait E7p : « La mise en place de conditions favorisant une ambiance agréable afin que les petits se familiarisent, tout d'abord, avec la langue étrangère. Affiches, comptines, dessins, chansons, films, dessins animés sont des éléments qui contribuent à développer l'affectivité des enfants à l'égard de la langue étrangère. Il faudrait aussi identifier les caractéristiques des apprenants (milieu socioculturel, intérêts, familles, goûts, etc.) permettant d'élaborer et de mettre en œuvre un curriculum adéquat. Faire le suivi de cette intervention. Évaluer et modifier programmes, objectifs, méthodologies, ressources et évaluation, entre autres. »⁸⁸.

La dernière question de notre instrument de collecte de données comprenait seize énoncés (voir tableau ci-après), que nous avons trouvés intéressants à retenir à cette étape de notre recherche. Chaque enseignant devait en retenir six et les classer

⁸⁸ Citation textuelle.

selon l'importance qu'il pensait leur accorder pour l'apprentissage d'une LE (le 1 comme étant le plus important et le 6 le moins important). Nous avons élaboré le tableau ci-après, pour analyser les réponses à cette dernière question.

Énoncés		Classement par les enseignants							
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7p	E8p
1	Réalité, vécu, intérêt et rythmes d'apprentissage de l'enfant	3	1	1	1		1	1	1
2	Curiosité, découverte et créativité	6		3	4	1			4
3	Imprégnation, imitation et répétition								
4	Le développement du Cerveau				2				
5	La mémoire et le traitement de l'information								
6	L'image mentale et perception		6			2			
7	Acquisition naturelle: interactions sociales significatives	1	4	4		3	2	5	2
8	Intelligence émotionnelle: estime de soi	2							3
9	Intelligences multiples (différentes façons d'apprendre)	4	2	6			6		
10	Motivation et apprentissage fonctionnel			2		4	4		
11	Intégration de savoirs et interdisciplinarité à l'école	5	5		5		5	6	5
12	Environnement de qualité: emphatique, coopératif, sans stress, accueillant, détente				6		3	4	6
13	Visualisation et relaxation			5					
14	Feed-back et droit à l'erreur							3	
15	Plaisir, joie, humeur				3	5		2	
16	Apprentissage inconscient					6			

Nous pouvons voir clairement les six énoncés qui ont été choisis majoritairement comme les plus importants par les enseignants (quatre et plus), les énoncés 1, 2, 7, 9, 11 et 12 (soulignés en gris) : L'énoncé 1 a été mis en 1^{re} place par sept enseignants sur huit, c'est-à-dire qu'ils soulignent l'importance capitale de la prise en compte de la "réalité, du vécu, de l'intérêt et des rythmes d'apprentissage de l'enfant" (six en première place et un autre en troisième). Pour les autres énoncés choisis, il est impossible de les placer dans un ordre croissant selon les réponses, car chacun a été classé par deux enseignants dans des ordres différents, sauf pour l'énoncé 11, "l'intégration de savoirs et interdisciplinarité à l'école" (mis par cinq enseignants sur huit dans à la 5^e place et par un à la 6^e). Quant aux autres énoncés (3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 16), tenant compte de la consigne de les classer selon

l'importance qu'ils pensent qu'il faut les accorder vis-à-vis d'une LE, voici l'importance des autres éléments aux yeux des répondants : les énoncés 10 et 15 ont été classés par trois enseignants entre le six plus importants ; les énoncés 6, et 8 ont été classés par deux enseignants ; les énoncés 4, 13, 14 et 16 ont été importants seulement par un enseignant chacun. L'énoncé 3 "imprégnation, imitation et répétition" ainsi que l'énoncé 5 "La mémoire et le traitement de l'information" n'ont pas été signalés par aucun enseignant. L'énoncé 5 n'a pas été choisi, peut-être à cause qu'il ne s'agit pas d'une information spécifique à l'apprentissage d'une LE, contrairement à l'énoncé 3 qui, selon nous, joue un rôle très important, car tel que nous l'avons laissé voir dans notre document, il est déterminant au moment de faire que l'enfant s'approprie d'une LE.

Nous aimerions finir cette analyse en citant le commentaire (écrit dans la partie du questionnaire dédiée à cet effet) de l'enseignant E7p au sujet de l'apprentissage d'une LE en Colombie : « Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, il convient de réviser les politiques linguistiques et éducatives de la société qui voudraient que ses enfants et ses jeunes aient d'autres voies pour communiquer, pour construire des connaissances, pour échanger des visions, pour grandir, pour mieux contribuer à la transformation de la réalité, entre autres. Après une définition de politiques fondée sur des fondements intelligents et à la lumière des recherches dans le domaine, il faut assurer la formation des enseignants et la transformation des parents... »⁸⁹.

6. LIEN ENTRE LA COLLECTE DE DONNÉES, NOS ÉCHANGES AVEC DES ENSEIGNANTS ET LES ÉCRITS RECENSÉS

Nous avons pu faire ressortir des éléments qui sont en accord avec les écrits consultés par cette étude, par exemple, en ce qui concerne le manque d'écrits au sujet de l'apprentissage des langues en Colombie, la carence de ressources pour les

⁸⁹ Citation textuelle.

professeurs et le manque de professeurs spécialisés. D'un autre côté, il est intéressant de constater que certains enseignants tiennent compte des approches qui touchent le jeu et les arts dans leurs pratiques quotidiennes.

Malgré le nombre restreint d'écrits trouvés sur l'apprentissage d'une LE en Colombie, nous avons trouvé une recherche très intéressante réalisée dans le contexte du département du Huila sur l'acquisition de l'anglais. Dans cette étude (Guzman et Insuasty, 2002) a été fait un diagnostic afin d'avoir des informations sur la façon dont était orienté le processus éducatif de l'anglais dans les centres éducatifs, au primaire, dans la ville de Neiva, capitale du département du Huila. Cette étude appuie notre réflexion sur le fait qu'il n'existe pas beaucoup de textes écrits en espagnol sur l'apprentissage d'un idiome étranger par les enfants à partir du contexte colombien. Dans cette même recherche, il est démontré que la façon dont les enfants sont en train d'apprendre une LE est préoccupante, si nous tenons compte des conditions du processus. Parmi les 65 professeurs consultés par cette étude, aucun n'avait la formation professionnelle requise pour enseigner l'anglais dans le contexte de l'éducation primaire. En plus, ils ne disposaient pas d'une maîtrise de base de la langue, ni de connaissances méthodologiques nécessaires. Seulement 3 % avait une licence en langues modernes, mais pas de formation spécifique pour l'enseignement au primaire.

Selon les auteurs cette situation existait même s'il y avait jusqu'à la date de l'étude, deux promotions de l'Université Surcolombiana de Neiva, avec la formation requise pour travailler au primaire. Les auteurs de l'étude sont critiques et regrettent que le gouvernement ne fasse pas la promotion de plans de formation pour les enseignants. Seulement 43 % des enseignants consultés avaient reçu de courts cours de formation, ce qui représente un effort insuffisant, compte tenu des exigences d'ordre pédagogique et psychologique de cet apprentissage chez l'enfant (Guzman et Insuasty, 2002).

Dans notre collecte de données, nous avons ressorti comme élément intéressant le fait que les deux seuls enseignants chargés d'enseigner l'anglais à l'école primaire (E3 et E5) n'avaient pas une formation professionnelle spécifique, ni connaissaient les nouvelles politiques de l'anglais comme projet bilingue. Au regard de ces faits, nous nous demandons encore comment le gouvernement peut prétendre à ce que la Colombie devienne un pays bilingue si, depuis des années, l'enseignement de l'anglais a été entre les mains d'enseignants (souvent l'enseignant titulaire de la classe) qui n'ont pas une véritable formation en anglais.

D'après des informations ressorties des discussions que nous avons eu la chance d'avoir avec plusieurs enseignants participant aux deux Congrès des professeurs de français (Colombie 2005, 2007), pour enseigner une LE, il y a un manque de possibilités de formation et de ressources nécessaires pour le bon déroulement des activités pédagogiques. Les ressources didactiques sont très précaires et, dans quelques cas, elles n'existent pas. Un autre point important ressorti est le fait que la majorité des enseignants sont guidés dans leur enseignement par des manuels (matériaux et textes) distribués par des maisons d'édition qui n'ont rien à voir avec notre réalité, ce qui a été également confirmé par notre recherche bibliographique.

7. EN GUISE DE CONCLUSION À CE CHAPITRE

Le discours officiel depuis la Loi 115 de 1994, au sujet de l'enseignement, fait référence au fait d'offrir aux enfants une éducation basée sur la formation des valeurs humaines. Au sujet des politiques du bilinguisme, le document "*Bases para una nation bilingüe et competitiva*"⁹⁰ indique qu'elles sont basées sur trois piliers : langue, communication et culture. Selon ce document, l'apprentissage linguistique est aussi culturel, ce qui amène l'enfant à la tolérance, à l'ouverture et à la communication. Mais malheureusement, cette nouvelle politique du bilinguisme

⁹⁰ Traduction personnelle. Al tablero. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>. Consulté le 15 novembre 2007.

développe prioritairement une vision des enjeux liés au fait d'enseigner l'anglais afin d'offrir des outils compétitifs pour réunir l'insertion au marché du travail, ceci étant donné que, selon le Ministère, nous sommes à chaque fois plus intégrés dans les marchés internationaux. Il est clairement écrit que le défi du projet de bilinguisme est de préparer « nos professionnels pour qu'ils puissent affronter les exigences du monde globalisé, car sinon, nous ne serons pas suffisamment compétitifs. »⁹¹. Ce fait est confirmé en disant que la méconnaissance de l'anglais pourrait nous empêcher de « pouvoir profiter substantiellement des avantages que nous offrent, par exemple le Traité de Libre Commerce, des nouvelles opportunités d'affaire ou des études à l'extérieur de la Colombie » (*Ibid.*). Avec ces faits, sont laissés de côté les piliers nommés plus haut et l'essence même de l'éducation qui doit être de former des êtres humains prêts à affronter la vie quotidienne. Selon nous, l'essence même de la LE doit être l'ouverture envers le monde en général, envers l'autre et envers sa diversité.

Nous soulignons notre désaccord avec le fait d'être contraints à l'apprentissage d'une seule langue étrangère, car pour nous, cela ferme en grande partie la vision multiculturelle et le regard que l'enfant peut poser sur le monde et sur ses diverses cultures, en plus de laisser de côté la possibilité que nos enfants aient la chance d'être des plurilingues potentiels. Candelier (2003) appuie ce principe, en mettant en évidence les compétences clés d'Audigier (dont nous avons déjà parlé), spécialement celle de "l'acceptation positive des différences et de la diversité", à ceci il ajoute qu'il est possible de penser que l'enseignement d'une « langue mondialement dominante », ce qui veut dire dans notre cas l'anglais, « contribue en fait à enfermer les élèves dans un "bi-ethnocentrisme", constitué de la langue/culture dominante localement et de la langue/culture dominante mondialement » (Candelier, 1996, dans Candelier, 2003, p. 25). Ceci est selon lui particulièrement favorable au rejet d'une tierce langue/culture. Donc il est certain que cet « univers linguistique et culturel unique » (Candelier, 2003, p. 25) ne va pas favoriser l'ouverture et l'acceptation de la diversité chez

⁹¹ Al tablero. *Colombia bilingüe*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>. Consulté le 15 novembre 2007.

l'autre, surtout en sachant qu'à long terme, dans notre cas précis en Colombie, les médias ainsi que d'autres secteurs seront conduits à faire une diffusion massive de l'anglais comme LE. Cela, selon nous, empêchera le développement d'une ouverture linguistique et culturelle.

Enfin, pour toutes les raisons exprimées dans la partie dédiée aux politiques éducatives de l'éducation colombienne, nous pensons qu'il est essentiel de contribuer à la construction d'une pédagogie humaine, avec des valeurs civiles de liberté, de paix, de solidarité et de participation ; des principes démocratiques et pluralistes, du respect pour les droits humains et la capacité de grandir en contact avec les autres, tout en étant tolérants. Selon nous, la Colombie a besoin de la mise en marche de stratégies pertinentes et de qualité, pour amener l'éducation à suivre des modèles de développement politique et social qui luttent contre le ralentissement éducatif, la perte d'espoir, la pauvreté et la violence. Donc, il est urgent et nécessaire d'intégrer de nouvelles approches pédagogiques dans notre système éducatif pour mieux préparer les nouvelles générations de Colombiens à faire face et à assumer une position dans le monde moderne qui est en constante évolution, ce qui d'après nous peut être fait à travers l'ouverture aux langues.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'actualité rend nécessaire l'ouverture sur le monde, la tolérance envers la diversité, ainsi que l'humanisation de l'éducation qui passe entre autres par l'éducation à la citoyenneté. Ceci pourrait être avantage si nous faisons découvrir et développer chez les enfants des compétences en LE d'une façon naturelle et visant le plaisir d'apprendre, tout en contribuant à leur sain épanouissement pour qu'ils développent une pensée critique pour réagir face aux nouvelles exigences du monde. Pour cette raison, l'enseignement précoce d'une LE est de plus en plus mis de l'avant dans les principes d'organismes tel que l'UNESCO qui promeut une éducation de qualité et bilingue dès le primaire.

Cette étude a mis en évidence le grand pouvoir qu'ont les activités ludiques et artistiques comme moyens d'expression et de communication privilégiés. Ces principes sont l'essence de notre approche, lesquels rejoignent les différentes dimensions touchées par l'acquisition/apprentissage d'une LE. En plus, ces activités peuvent amener l'enfant à s'impliquer avec joie et à participer volontairement, grâce à une acquisition naturelle, significative et fonctionnelle, tout en lui permettant de se servir de divers moyens linguistiques et extralinguistiques pour faire passer un message. De cette manière, l'enfant sera amené à comprendre les usages qu'il pourra faire de cette langue dans diverses situations pour réussir sa communication et il sera en capacité d'agir face à la LE pour faire passer son message (non pas pour sa forme grammaticale mais pour son contenu), tout simplement pour le plaisir de partager ses idées, ses intentions, etc.

Tous les facteurs, les fondements et les principes présentés dans cette étude visent la maîtrise graduelle d'une LE pour que les enfants arrivent à s'exprimer librement et d'une façon autonome. Pour nous, faire un éveil aux langues avant de commencer l'enseignement du français comme LE est un élément fondamental. L'enfant est placé au centre du processus d'acquisition et l'enseignant doit tenir compte du fait qu'il grandit dans un environnement donné avec des intérêts, des besoins, des goûts, des

limites et des façons d'apprendre uniques. De là, l'importance de prendre chaque réalité spécifique pour faire surgir des motivations propres à chaque contexte d'apprentissage. L'enseignant doit donc créer dans la classe un environnement de qualité favorable (affectif, plaisant, coopératif, où sont favorisés l'inconsciente, les routines, les rétroactions et le droit à l'erreur, etc.). Étant donné que l'enfant est très sensible à tout ce qui touche ses sens et qu'il saisit tout à travers ses perceptions et son corps, il est important de mettre à sa portée des activités diverses et multisensorielles pour favoriser le développement des compétences en LE.

Un accès précoce (avant 7 ans) à une LE favorise l'épanouissement de l'enfant et lui permet de développer une capacité d'apprentissage linguistique et culturel qui demeurera active tout au long de sa vie. Cet accès est avantage grâce à une disposition naturelle au langage chez l'enfant et à sa plasticité cérébrale. En plus, comme nous l'avons vu, l'enfant apprend à parler en imitant les sons et en leur attribuant des significations dans ses interactions sociales, ce qui serait avantage s'il existait une intégration de la LE au sein de l'école pour multiplier les occasions d'interaction et de communication, tout ceci afin de mener notre éducation au bilinguisme.

L'acquisition/apprentissage d'une LE fait profiter les enfants de multiples avantages de tout ordre. Elle contribue à leur développement intégral, tout en bâtissant des adultes épanouis harmonieusement grâce aux liens de tolérance et de respect qu'elle crée. Ils sont guidés à connaître et à exploiter leur potentiel et leurs habiletés pour élargir leurs horizons et devenir des êtres holistiques, créatifs, libres et autonomes, capables de se construire un meilleur avenir face à l'évolution du monde. Ils acquièrent des bénéfices d'ordre socio-affectif et leur expression personnelle est très stimulée. Également, ils apprennent à mieux se connaître eux-mêmes, tout en acquérant beaucoup de confiance face à leurs capacités pour surmonter des obstacles. En plus, connaître une culture grâce à la langue fait prendre conscience de la réalité des gens d'un autre pays et contribue au fait de mener une vie ouverte à la diversité, à d'autres valeurs, d'autres façons de voir, de sentir, de penser et d'agir. Découvrant et prenant conscience de cette réalité sociale et culturelle, l'enfant peut développer des compétences et s'approprier des valeurs telles

que la tolérance et le respect envers la diversité chez l'autre et l'environnement en général. En outre, au plan cognitif, la créativité, la concentration, la mémorisation, la capacité de résoudre des problèmes et l'attention, sont stimulées et favorisées, ce qui élargit sa sensibilité mentale pour la vie.

Notre intérêt aux ces questions a trouvé son importance à la suite de notre expérience personnelle dans le contexte colombien et au fait que, pour nous, une éducation de qualité doit encourager la formation des citoyens responsables envers la société et l'environnement en général, laissant de côté la primauté d'affronter le monde du marché du travail et des affaires. D'après notre recherche, nous trouvons qu'il est très juste d'enseigner aux enfants colombiens les langues étrangères afin de contribuer au développement des compétences chez eux quant à la formation des valeurs humaines. Pour ces raisons, pour qu'ils aient du plaisir à acquérir la langue nous proposons résolument l'utilisation d'une approche ludique et artistique, où ils seront au centre d'un processus d'apprentissage qui tient compte de leur environnement quotidien. En plus, tel que nous l'avons déjà exprimé, nous sommes en désaccord avec le fait d'enseigner une seule LE, car pour nous, c'est fermer une vision multiculturelle que l'enfant peut poser sur le monde et sur la diversité culturelle, tout en restreignant le fait de pouvoir devenir plurilingues potentiels.

Cette étude offre une approche ouverte avec des principes divers dont les enseignants peuvent s'inspirer au moment de la mise en pratique d'une LE. En tenant compte qu'il existe diverses cultures, où les enfants ont tous et chacun des besoins, des intérêts et des personnalités différentes, il est essentiel de savoir s'adapter au milieu et aux circonstances particulières de chaque contexte socioculturel spécifique ainsi qu'à chaque situation de classe précise. Afin de mener l'individu à être capable de prendre position par rapport au monde et de s'exprimer librement : d'oser être, dire, faire, critiquer, accepter et respecter la diversité, à travers les différents moyens d'expression proposés. Notre but principal est de mener l'enfant à se bâtir une conscience, tant sociale qu'écologique, pour devenir plus humain et un meilleur citoyen. Il s'agit d'une urgence actuelle et d'un héritage à laisser à nos générations futures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anastassiadi, M-C. (1997). Le conte : pour apprendre aux débutants à communiquer. *Le français dans le monde*, (292), (Octobre), 38-42.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples*. Canada : Chenelière/Mc Graw-hill. (éd. Anglaise 1994).
- Beaupré, P. (1979). *Didactique des arts plastiques*. Québec : Pleins Bords.
- Belanger, B. (1978). *La suggestologie*. Paris : Retz.
- Bergeron, G. (1995). *La communication comme cadre d'analyse de l'intégration des langages artistiques au primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bilodeau, F. Damiens, M. (1990). *Pour s'exprimer et communiquer. Approche multidisciplinaire en art dramatique*. Québec : Mondia éditeurs.
- Blondin, C. Candelier, M. Edelenbos, P. Johnstone, R. Kubanek-German, A. Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.
- Bouton, C-P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère. Initiation à la linguistique. Aspects théoriques et pratiques*. Paris : Klincksieck.
- Bruner, J. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, (XVI), (1), 83-90.
- Bustarret, A. (1982). *L'oreille tendre : Pour une première éducation auditive*. (3^e éd.). Paris : Édition Ouvrières.
- Calaque, E. (éd). (1997). *L'enseignement précoce du français langue étrangère*. France : LIDILEM.
- Cancino, M. Loaiza, N. (2005). *Styles d'apprentissage et langues étrangères*. Communication présentée au VI^e Séminaire National des professeurs de français et du XVIII^e Congrès de l'ACOLPROF, Bogota, Colombia, 8 au 11 juin.

- Candelier, M. (1992). Langues et droits de l'homme pour un cheminement commun. In. *Dialogues et cultures*. Numéro préparatoire au VIII^e Congrès mondial des professeurs de français. Lausanne – juillet. FIPF. Fédération Internationale des Professeurs de Français.
- Candelier, M. (2003). EVLANG : les enjeux. In. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. (1^{re} éd.). (p. 19-33). Bruxelles : DeBoeck.
- Claparède, E. (1946). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Le développement mental*. (10^e éd.). Paris : Delachaux et Niestlé. (1^{re} éd. 1906).
- Claparède, E. (1958). *L'éducation fonctionnelle*. (5^e éd). Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Coste, D. (1984). Le discours naturel de la classe. *Le français dans le monde*, (183), (fév-mar), 16-25.
- Dal Prato, A. (1970). *Les activités créatrices de l'enfant* (Trad. par G. de Beauville). Paris : Dessain et Tolra, éd.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Delacroix, H. (1930). *Le langage et la pensée*. (2^e éd.). Paris : Félix Alcan.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid : Ediciones UNESCO y Santillana.
- Dumont, A. (1998). Les mémoires. In. *Mémoire et langage*. (p. 3-23). Paris : Masson.
- Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Fromm, E. (1995). *L'art d'aimer*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- Garabédian, M. (coord). (1991). Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde. Recherche et application*. Tunisie : Hachette.
- Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. *Le français dans le monde*, (330), (Nov-déc), 23-25.
- Guzmán, N. et Insuasty, E. (2002). *Propuesta curricular integral para la enseñanza – aprendizaje del inglés en la educación básica primaria*. Neiva, Huila: OTI impresos.
- Halle, C (2000). Apprendre le français par la pratique théâtrale. *Le français dans le monde*, (331), (juil-août), 35-36.

- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones. Le cerveau et l'apprentissage*. Paris : Grancher éditeur.
- Hendrick, J. (2002). *L'enfant. Une approche globale pour son développement*. (Trad. par C. Fontaine). Canada : Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1928).
- Hermet, G. Jardiné, M. (dir). (1996). *Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse*. Toulouse : Erès.
- Hurst, B. (2002). *Au bon plaisir d'apprendre*. (2^e éd.). Paris : Dunod. (1^{re} éd. 1997).
- Houssaye, Jean. (dir). (1995). *Quinze pédagogues : textes choisis*. Paris : Armand Colin.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. (Trad. Renaud, M). Montréal : Chenelière/Mcgraw-Hill.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. (Trad. Challet, H. Bastien, M.). (1^{re} éd. française). France : ACTES SUD. (éd. Anglais 1988).
- Lenoir, Y. (2003). *En quoi les disciplines sont-elles porteuses de la transversalité des apprentissages et de la construction des savoirs?*. Ministère de l'Éducation. Présentation faite le lundi, 17 novembre.
- Libreros, D. (2002). (Cord.) *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectivas*. Bogota (Colombia) : ARFO.
- Mallet, B. (coord). (1991). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*. LIDIL (4), Revue de linguistique et de didactique des langues. Grenoble : presses Université de Grenoble.
- Martin, L. (1994). *La motivation à apprendre: Plus qu'une simple question d'intérêt!* Montréal: la commission des écoles catholiques de Montréal.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. Inhelder, B. (2003). *La psychologie de l'enfant*. (19^e éd.). France : Presses Universitaires de France. (1^{re} éd. 1966).
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*. (1^{re} éd). Paris : Presses Universitaires de France.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

- Robledo, J. (2005). Sobre la calidad de la educación en Colombia. Debate en el Senado de la Republica (p. 11-45). In. *Agricultura, Educación y Comercio el botín neoliberal*. Bogota (Colombia) : fundación para la investigación y la cultura.
- Rogers, C. R. (1970). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Senécal, I. (1976). *L'éducation artistique*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Sousa, D-A. (2002). *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. (2^e éd). Québec : Chenelière/Mc Graw-hill.
- Steiner, R. (1988). *Bases de la pédagogie. cours aux éducateurs et enseignants*. Genève (Suisse) : Anthroposophiques romandes.
- Steiner, R. (1998). *L'art éducatif : l'imagination créatrice dans l'enseignement*. Genève (Suisse) : Anthroposophiques romandes.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Québec : Logiques-écoles.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Du nouveau pédagogique.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. (trad. De F. Sève). Paris : Éd. sociales.
- Winnykamen, F. (1990) *Apprendre en imitant ?*. (1^{re} éd.). France : Presses Universitaires de France.
- Wolfgang, K. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. (trad. de C. Noyau). Paris : Armand Colin. (1^{re} éd. 1946).

DOCUMENTS OFFICIELS

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley general de educación*. Pitalito (Huila-Colombia) : Talleres de asesográficas Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (1999a). *Idioma extranjero. Lineamientos curriculares*. Bogota (Colombia) : Enlace editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (1999b). *Educación Artística*. Bogota (Colombia) : Enlace editores.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2006). *Formar en lengua extranjera : Ingles !el reto!.* Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras : Inglés.
Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-35420.html>.

Gouvernement du Québec. (MEQ) (1981). *Programme d'études. Primaire. Art.* Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (MEQ) (2001). *Domaine des arts. Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : ministère de l'Éducation. P. 189-250.

SITOGRAFIE

Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa. Ministerio de Educación Nacional.
Site officiel. Téléaccessible à l'adresse
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>.

Armand, F. Ababou, S. et Sirois, F. (2008) Éveiller au langage et sensibiliser à la diversité linguistique au préscolaire : le projet ÉLODiL. *Vie pédagogique*, (146), (mars), p. 88-91.
Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/PDF/ViePedagogique146Mars.pdf>.

Colombia : al filo de la oportunidad. (1996). *Misión ciencia, educación y desarrollo.* Bogota: Tercer Mundo editores. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf>.

Colombia para todos. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.colombiaparatodos.net>>.

Constitution politique de Colombia (1991). Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.mincultura.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo227DocumentNo356.PDF>>.

Déclaration universelle des droits humains. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.

Enfants bilingues. Site téléaccessible à l'adresse. <<http://www.enfantsbilingues.com/info.html>>.

France 5. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.france5.fr/sante/societe/W00511/31/135071.cfm>.

La libre.be. *Le cerveau des enfants bilingues serait plus performant* (BELGA). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lalibre.be/index.php?view=article&art_id=268618>.

- Lusignan, G. (2008). L'éducation à la citoyenneté. *Vie pédagogique*, (146), (mars), p. 12 - 17.
Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/PDF/ViePedagogique146Mars.pdf>.
- Ramirez, M. Site personnelle. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.martaluciaramirez.com/index.php?option=com_content&task=view&id=156&Itemid=43> Consulté le 15 juin 2007.
- Radio-Canada. *L'apprentissage linguistique: nouvelle découverte*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Santeeducation/nouvelles/200205/03/001-langue.asp>>.
- UNESCO. *Éducation à la citoyenneté*. Document téléaccessible à l'adresse
<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=42077&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- UNESCO. *Éducation interculturelle*. Document téléaccessible à l'adresse
<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=48780&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*. (2003). Paris (France). Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>>.
- UNESCO. *Le Courrier*. Éditorial du numéro 1 du 2008. Article téléaccessible à l'adresse
<http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=41348&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- UNESCO. *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'Éducation pour la Paix, les Droits de l'Homme et la Démocratie*. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/REV_74_F.pdf>.
- Vaquez-Montilla, E. et Gonzales, L. *Comprendiendo como el desarrollo de las funciones básicas del lenguaje contribuye al aprendizaje de un segundo idioma*. Revista Iberoamericana de Educación. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.rieoei.org/deloslectores/580Vazquez.PDF>.
- Vélez White, C-M. (2007). La Educación como base para la competitividad. Seminario internacional : pertinencia de la educación : la educación para la competitividad. Présentation fait le 24 octobre. Document téléaccessible à l'adresse
http://64.233.169.104/search?q=cache:-sD-Gni-q-8J:www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles42918_archivo11_ppt.ppt+cecilia+maria+velez+colombia&hl=fr&ct=clnk&cd=24&gl=ca&client=firefox-a
- Wikipédia. L'encyclopédie libre. Information téléaccessible à l'adresse
<http://fr.wikibooks.org/wiki/Symboles_de_l'Alphabet_Phon%C3%A9tique_International_utilis%C3%A9s_dans_la_transcription_du_fran%C3%A7ais>.

ANNEXE A

SCHÉMA RÉSUMÉ DE NOTRE RECHERCHE

Le fonctionnement du cerveau, la perception, l'image mentale, la mémoire, la motivation et l'intérêt, les émotions, ainsi que l'attitude et le rôle de l'enseignant

FONDEMENTS DE NOTRE APPROCHE PÉDAGOGIQUE

FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

PRÉCOCITÉ DANS L'ACQUISITION

- Avantages d'apprendre tôt, agréablement et pour la vie
- Pour un bilinguisme scolaire, parlant d'une sensibilité auditive et d'un éveil aux langues, ainsi que d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

VISÉES

- Le *présent* pour développer des compétences en langue étrangère et mieux l'apprendre.
- Infiltration des enfants à la *littératécrite* envers la diversité, à travers l'ouverture à une langue étrangère et à une culture.

L'ENFANT PRIS DANS SA GLOBALITÉ ET PLACÉ AU CENTRE DU PROCESSUS NATURAL D'ACQUISITION

Rejoignant ses besoins et ses intérêts uniques. Profitant de sa curiosité, son exploration, son imprégnation, son imitation et de la répétition ; ainsi que de ses diverses façons d'apprendre (intelligence multiples) quant aux compétences langagières à acquies. Ceci afin de contribuer à son épanouissement comme un être intégral.

ENVIRONNEMENT DE QUALITÉ DANS LA CLASSE

Affectif, chaleureux, plaisant, dédiant, empathique et sécurisant ; qui procure du plaisir et de la joie, qui profite du travail en coopération, des routines et des rituels, des processus inconscients, de la relaxation et de la visualisation, ainsi que des rétroactions (feed-back) et du droit à l'erreur.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE LUDIQUE ET ARTISTIQUE

ACTIVITÉS LUDIQUES

Le JEU comme outil pédagogique et comme source de motivation pour l'acquisition des compétences langagières chez l'enfant.

EXPRESSIONS ARTISTIQUES ET OUTILS EXCEPTIONNELS

Expression plastique.

Expression corporelle et mouvement (Jeu dramatique - danse).

Expression Musicale.

AVANTAGES CHEZ L'ENFANT :

- Développement intégral pour la vie
- Confiance en soi et en ses habiletés
- Éveil ludiques, créateurs, autonomes, communicatifs et solidaires
- Ouverture au monde et aux divers cultures
- Conscience, tolérance et respect envers soi-même, les autres et l'environnement en général.

ANNEXE B

RÉPUBLIQUE DE LA COLOMBIE

RÉPUBLIQUE DE LA COLOMBIE



Capitale: Bogotá

Population: 45,6 millions (est. 2005)

Langue officielle: castillan (ou espagnol)

Groupe majoritaire: espagnol (80,3 %)

Groupes minoritaires: environ 85 langues autochtones, dont le guahibo (ou sikuani), le guambiano, l'arhuaco (ou ika), l'inga, le ticuna, le tucano, le berce, le piaroa, etc.

Système politique: république unitaire

Source : Leclerc, J. (2006). L'aménagement linguistique dans le monde. Membre associé du TLFQ.
Site téléaccessible à l'adresse <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>

ANNEXE C

**QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS
D'ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

***Acquisition d'une langue étrangère (française) à l'école : fondements et avantages
d'une approche pédagogique utilisant l'expression artistique et le jeu.
Réflexions à partir du cas de la Colombie.***

Responsable du projet : Jenny Alejandra Sanchez Salgado
Université de Sherbrooke. Québec. Canada.
Jaleja28@hotmail.com.
Tel. 8 8361258 Pitalito. Huila. Colombia.

Questionnaire

Objectif : Recueillir des informations de contexte sur la façon de faire apprendre une langue étrangère aux enfants à l'école en Colombie, à partir des avis et des témoignages de professeurs de langues.

Dimensions du questionnaire :

- ☉ Enjeux : place de l'apprentissage d'une langue étrangère en Colombie. (Questions 1 à 5)
- ☉ Vision des professeurs au sujet de cet apprentissage. (Questions 6 à 10)
- ☉ Pratique des enseignants, ouverture à de nouvelles initiatives. (Questions 11 à 15)

1. Vous êtes enseignant de langues à :

☆ L'école primaire ☆ L'école secondaire ☆ L'université
 Âges des élèves _____ Âges des élèves _____ Âges des élèves _____

Région : _____

Langue enseignée : Française ☐ Anglaise ☐

2. Pensez-vous que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est important?

☐ Très Important ☐ Important ☐ Pas assez important ☐ peu important

Pourquoi?

3. Connaissez-vous des initiatives d'acquisition d'une langue étrangère à l'école primaire?

☐ Oui
☐ Non

☐ école publique

☐ école privée

Si *Oui*, S.V.P., décrivez en quelques lignes ce qui caractérise ce contexte.

4. Selon vous, les politiques d'éducation nationale sont-elles adéquates quant à la façon de faire apprendre une langue étrangère?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?

5. Avez-vous de l'autonomie pour développer vos classes?

☐ Assez

☐ Pas assez

☐ Peu

☐ Pas du tout

S.V.P., expliquez votre réponse :

6. Donnez-vous à vos élèves la place pour s'exprimer, pour être autonomes, pour être critiques et créatifs?

Oui ☐

Non ☐

Expliquez le pourquoi de votre réponse et le comment?

7. Si vous pensez que l'apprentissage d'une langue étrangère est important, cochez les facteurs de la liste suivante pour lesquels vous croyez que cette acquisition est importante (vous pouvez en cocher plusieurs, si cela vous convient).

- ☐ Situation mondiale actuelle (globalisation et avance technologique)
- ☐ Pour contribuer à l'épanouissement et au développement global des enfants
- ☐ Le besoin d'une éducation multiculturelle
- ☐ Le bon développement et fonctionnement du cerveau humain
- ☐ Pour inculquer une conscience sociale et des valeurs telles que le partage, le respect, la solidarité

Autres facteurs :

8. Selon vous, quels sont les avantages pour les enfants colombiens d'apprendre une langue étrangère? (S.V.P. énumérez trois avantages)

- ---
- ---
- ---

9. Selon votre expérience, quelles sont les meilleures conditions pour apprendre une langue étrangère?

10. Expliquez, selon vous, quel est le rôle de la communication dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

11. Travaillez-vous avec vos élèves une approche pédagogique ou une méthodologie spécifique (pédagogie par projet, coopérative, méthode etc.?) Laquelle? (S.V.P., argumentez un peu votre réponse)

12. Que pensez vous d'acquérir une langue étrangère à travers :

L'art (expression corporelle, verbale, etc.)

Le jeu

En procurant du plaisir

13. Nommez quelques activités ou types d'activités que vous développez avec vos élèves.

14. Que feriez-vous comme enseignant à l'école primaire pour faire apprendre une langue étrangère aux enfants?

Et comment feriez-vous pour motiver et intéresser l'enfant à cet apprentissage. S.V.P. écrivez au moins trois stratégies à utiliser :

15. Prenez 6 des énoncés suivants et classez les selon l'importance que vous pensez qu'on doit leur accorder pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère (le nombre 1 sera le plus important et le 6, le moins important).

- ☐ Réalité, vécu, intérêt et rythmes d'apprentissage de l'enfant
- ☐ Curiosité, découverte et créativité
- ☐ Imprégnation, imitation et répétition
- ☐ Le développement du cerveau
- ☐ La mémoire et le traitement de l'information
- ☐ L'image mentale et la perception
- ☐ Acquisition naturelle: interactions sociales significatives
- ☐ Intelligence émotionnelle : estime de soi,
- ☐ Intelligences multiples (différentes façons d'apprendre)
- ☐ Motivation et apprentissage fonctionnel
- ☐ Intégration de savoirs et interdisciplinarité à l'école
- ☐ Environnement de qualité : emphatique, coopératif, sans stress, accueillant, détente
- ☐ Visualisation et relaxation
- ☐ Feed-back et droit à l'erreur
- ☐ Plaisir, joie, humeur
- ☐ Apprentissage inconscient

COMMENTAIRES :

Merci beaucoup de votre collaboration.